التربية المقارنة
والسياسات التعليمية



دكتور / عبد الجواد السيد بكر
أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية

مطبعة السلام
٢٠٠٦

التربيــــة المقارنـــــة

والسياسات التعليمية



دكتــور / عبدالجــواد السيــد بكــر

أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية

٢٠٠٦م

مطبعة السـلام

مقدمــــة

تمثل نظم التعليم فى دول العالم المختلفة جزءاً من النظام السائد فى هذه الدول وهذه النظم كغيرها من النظم فى المجتمع لا يمكن أن تنشأ فى فراغ ، أى أنها تتـــأثر بكافة المؤثرات فى المجتمع ، كما تحمل الصفات التى تميز المجتمع وتستجيب لأهدافه بنقل هذه الصفات إلى الأجيال جيلاً بعد جيل ، ولعل هذا ما يميز نظام تعليمـــى عــن آخر ، فالنظام التعليمى يستمد أصوله وموجهاته والفلسفة التعليمية التى تحكم عملياتـــه وتفاعلاته ، كما تحكم تركيبه وتكوينه ، من المجتمع الذى نشأ فيه .

والكتاب معنى بدراسة موضوع رئيســـى مـــن موضوعـــات علــم التربيــة وهو (التربية المقارنة) ويتعرض فيه المؤلف لموضوعها وأهدافها ، كما يركز علــى عدة أساليب من الأساليب العلمية فى دراستها والتى تخضع لمناهج البحـــث العلمــى وطرقه المعروفة ، بغرض الاستفادة من عمليات التفسير والتنبؤ التى تقدمها لفهم النظم التعليمية سواء فى الدول النامية أو المتقدمة ، مما يساهم بشكل جيـــد فـــى عمليــات السياسات التعليمية وصنع واتخاذ القرار التعليمى .

والتربية المقارنة يمكنها إبراز الإيجابيات والســلبيات فـــى النظــم التعليميــة بخلفياتها الثقافية وموجهاتها ، كما تمكنها من دراسة وتتبع الكيفية التى تمت بها هـــذه النظم وتطورت ، وتمكنا أيضاً من عقد المقارنات والمناظرات بين موجهات وتنظيـــم وعمليات هذه النظم وغيرها من المتطلبات العلمية لتطوير التعليم وفقاً لسياسات محددة يمكن أن يطلق عليها اسم السياسات التعليمية المقارنة ، والكتاب يعطى نمـــوذج مــن اليابان وكيفية الاستفادة منه .

وندعو الله العلى القدير أن يهدينا والقارىء إلى سواء السبيل

الدكتور

عبدالجــواد بكــر

أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنـــة
والإدارة التعليمية بكلية التربيـــة
فرع كفرالشيخ - جامعة طنطا
وكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب

التربية المقارنة والسياسات التعليمية

================

المؤلف : د. عبدالجــواد السيد بكــر

كمبيوتر : مكتب بدايــه (كفرالشيخ)

الطباعة : مطبعة السلام بكفرالشيخ

رقم الإيــداع : ٢٠٨٩٩ / ٢٠٠٥

الترقيم الدولى : 3-2792-17-977

((المحتــوى))

الموضـــــوع		رقـــم الصفحة

الفصل الأول

مدخل لدراسة التربية المقارنة

- مفهوم التربية المقارنة
- أهداف التربية المقارنة
- صعوبات البحث فى التربية المقارنة

الفصـــل الأول

مدخـل لدراسة التربيـة المقارنـــة

يعرف فيرزر وبريكمان **Fraser and Prickman** التربيـــة المقارنـــة بأنـــها الدراسة التحليلية لنظم التعليم والمشكلات التربوية فى بلدين أو أكثر فى ضوء العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والأيديولوجية ، وما نصل إليه من أحكـــام يكـــون بهدف فهم العوامل التي أدت إلي اختلاف النظم التعليمية فى البلاد المختلفـــة وليـــس بهدف تحديد أى النظم أو الأفكار أو الطرق التربوية أفضل .

إن الدراسة المقارنة لنظم التعليم والمشكلات التربوية فى البلدان المختلفة لا تعنى بالضرورة أن يتم نقل أو استعارة النظام التعليمي القائم من بلد إلى آخـــر - وإن كان هذا قد حدث بصورة متكررة عبر التاريخ - وإنما تعنى الكشـــف عـــن القـــوى والأسباب التي تؤدى إلى اختلاف النظم التعليمية والوقوف على مشكلات التعليم فـــى مختلف البلدان ، أما كاندل (**Kandel**) فهو يرى أن التربية المقارنـــة هـــي دراســـة النظريات التربوية السائدة من حيث طرق ممارستها وتأثرها بالبيئات المختلفة .

ويرى أن القيمة الحقيقية للدراسة المقارنة للمشكلات التعليمية تظهر فى :

أ – تحليل الأسباب التي أدت إلى وجود المشكلة .

ب– مقارنة الفروق بين النظم المختلفة والعوامل التي تقوم عليها هذه الفروق .

جـ– دراسة الحلول التي حاولتها الدول المختلفة ، والتعرف على العوامـــل المختلفـــة والقوى التي تؤدى إلى المشكلات التربوية ،مع الأخذ بعين الاعتبار أن العوامـــل والقوى التي تقف خارج المدرسة قد تهتم أكثر مما يدور داخلها (قارن فيما بعد : تبنى كاندل آراء سادلر)

هذا وقد أوضح كاندل مرة أخرى هدف التربية المقارنة قائلا : " إن غـــرض التربية المقارنة - مثل غرض القانون المقارن ، والأدب المقارن ، والتشريع المقارن - وهو الكشف عن الاختلافات فى القوى والأسباب التي تـؤدى إلـى اختـلاف النظـم التعليمية "

ويرى كارتر جود (**Carter V. Good**) أن التربية المقارنة مجال من مجـالات الدراسة يتعلق بمقارنة النظرية التربوية وتطبيقاتها فى بلاد مختلفة بهدف الوصول إلى فهم واسع لمشكلات التعليم لا فى البلد الذي ينتمي إليه الباحث وحده وإنما فى البـلاد الأخرى أيضاً . والآن نتحدث بشيء من التفصيل عن رائد من رواد التربية المقارنـة الذين أسهموا فى تطوير التربية المقارنة فى القرن العشرين وهو لوارايز **Lauwerys** .

يعرف لوارايز التربية المقارنة بأنها " دراسة الحقائق التعليمية بهدف فهم النظـم والسياسات التعليمية بالوضع الذي هي عليه " . فهو يرى أن دارس التربية المقارنـة يهتم بما حدث فى ميدان التربية فى المجتمعات التي له معرفة أو اهتمام بها " ، وهو لا يقنع بمجرد الوصف البسيط كما حدث أو يحدث من تغيير فـى النظـام التعليمـي أو تطوير المناهج ، وإنما هدفه تحليل وتفسير النظم التعليمية المختلفة ليكتشف لماذا تكون الأمور أو كانت على ما هى عليه ؟ **" Why things are as they are " ?**

ويرى لوارايز أن الهدف من دراسة التربية المقارنة له جانبان :

أ - **أحدهما نظـرى :** ويقصـد بـه المتعـة العقليـة أو الفلسـفية المترتبـة علـى نفاذ البصيرة **insight** .

ب- **والآخر هدف عملي :** ويقصد به فهم العوامل المختلفة المؤثرة فى النظم التعليمية ومن ثم التحكم فيها .

وعلى ذلك يرى لوارايز أن مجال البحث فى التربية المقارنة غير محـدود ،

حيث أن أي مشكلة تربوية قابلة للبحث باتباع المنهج المقارن ومن أمثلة ذلك :

أ – كيف يستطيع النظام التعليمي أن يوجه اختبار أفراد معينين لأداء أعمال معينة ؟

ب- هل تؤثر الشخصية القومية على شكل النظام التعليمي ؟

جـ- ما هي العوامل التي تساعد على الأخذ بنظام تعليم مشترك (مختلط) ؟ وما هي العوامل التي تعوق ذلك ؟ وتحت أي ظروف يمكن أن ينجح هذا النظام ؟

د – هل يؤثر التراث الفكري لأمة من الأمم على نظام التعليم بها ؟ وكيف ؟ .

وهنا يبرز تساؤل رئيسي ما العلاقة بين فلسفة التربية وبين التربية المقارنة ؟ طالما أن التربية المقارنة تهتم بدراسة أى مشكلة تربوية أي أنها تعنى بمجال عمل فلسفة التربية . يمكن القول هنا أن فلسفة التربية معيارية ، أى أنها تهتم بما ينبغي أن يكون ، أما التربية المقارنة فتهتم بما هو كائن فعلاً ، أكثر من اهتمامها بما ينبغي أن يكون . وبتفصيلات أكثر فالتربية المقارنة تثير تساؤلات حول المشكلة التربوية وأصولها ومسبباتها وتسعى نحو الحلول الممكنة . بينما قد تكتفي فلسفة التربية بمجرد لإثارة التساؤلات فقط ووضع الأطر النظرية ، ولكنها تقف عند حدود التطبيق وكنها تفلسف لعملية التطبيق نفسها دون الخوض فى عملية التطبيق ذاتها .

وتهتم التربية المقارنة بدراسة العوامل المحددة للسياسة التعليمية ،ولكن فى محك حديثنا عن التربية المقارنة كمدخل للدراسة لابد لنا أن نذكر أن التربية المقارنة كمنهج علمي يفسر الوقائع التعليمية لها جانبان :

أولا : جانب استاتيكى : حيث يهتم الدارس أو الباحث بدراسة بعض العوامل التي عادة ما تتغير بطئ جدا ، مثل : اللغة .

ثانيا : جانب ديناميكى : وغالبا ما يكون اهتمام الدارس أو الباحث منصبا على العوامل التي تسبب تغيرات رئيسية مباشرة تؤثر فى النظام التعليمي

مثل : الحروب ، والهجرة الجماعية ، والتغيرات التكنولوجية ، والاتصال بالثقافات الأخرى .

ويمكن اتباع واحدة من طريقتين فى عملية تفسير الوقائع التعليمية المحددة :

١-الطريقة التتبعية أو التاريخية **Genetic**

٢- الطريقة التركيبية **Morphological method**

وفى الطريقة التاريخية ، يعنى الباحث بالتتبع الطولي للأحداث والمتغيرات المؤثرة فى الوقائع التربوية محكوما بالتساؤل الرئيسي :

ما هو كائن ، كان بالوضع الذي هو عليه ، لأنه نما بهذه الطريقة ؟

" What is, as it is, because it grew that way " ?

وفى الطريقة التركيبية ، تكون الدراسة عرضية وليس طولية ، تعنى بكل القوى والمؤثرات المتداخلة والمؤثرة بشكل فعال فى الوقائع التربوية والباحث محكوم بالتساؤل الهام التالي :

ما هو كائن ، كائن بالوضع الذي هو عليه ؛ لأنه يشبع حاجات مباشرة ، كما أنه نتيجة لتوازن مجموعة معنية من القوى ؟ .

مثال : الطريقة التاريخية (طولية) ، دراسة النظام التعليمي فى مصر فى القرون ١٨ ، ١٩ ، ٢٠ .

مثال : الطريقة التركيبية (العرضية) : دراسة النظلم التعليمي فى كل من مصر ، وسوريا فى القرن الثامن عشر .

وترتبط التربية المقارنة بتاريخ التربية والتعليم ارتباطا وثيقا ، بربط الماضي بالحاضر ، ويرى أسحق كاندل أن : التربية المقارنة امتداد بتاريخ التربية إلي الوقت الحاضر ، فغالباً ما يضع المشتغلون بالتربية المقارنة أسسا تاريخية للمشكلات أو

الوقائع التعليمية التي يبحثونها متجاهلين أصول البحث التاريخي . ولذا ينبغي الالتزام بقواعد البحث التاريخي قبل القيام بأية مقارنات ذات قيمة ومغزى ، ويوضح كاندل العلاقة بين التربية المقارنة وتاريخ التربية بقوله : " أن التربية المقارنة - مثل تاريخ التربية - تبحث فى الكشف عن العوامل التي تقف وراء النظم التعليمية ، وتجعل بعضها يختلف عن البعض الآخر ،كما تبحث عن الأهداف والأغراض المحركة لهذه النظم ، وعن مصادر هذه الأهداف وعن المبادئ التي تظهر نتيجة لهذا البحث " .

وترتبط التربية المقارنة أيضا بالتربية الدولية **International Education** ، ولكنهما ليسا مترادفان ، كما يبدو للبعض ، إذ أن كلا منهما يؤكد جوانب معينة لا يؤكدها الآخر ، ويشير مفهوم التربية الدولية إلى أنواع العلاقات المختلفة :ثقافية فكرية ، تربوية التي تقوم بين الأفراد أو الجماعات فى دولتين أو أكثر ، فالتربية الدولية تقوم على تصور ديناميكي (**dynamic concept**) ، إذ أنها تتضمن حركة متبادلة عبر الحدود ، سواء عن طريق شخص أو كتاب أو فكرة ، كما أن مفهوم التربية الدولية يشير أيضا إلى السبل المختلفة للتعاون ، والتفاهم ، والتبادل الدولي ،وعلى ذلك فإن تبادل العلماء ، والطلاب ، والخبراء ، والمساعدات التي تقدم إلى الدول النامية ، وتدريس نظم التعليم الأجنبية كلها يقع ضمن إطار التربية الدولية . ولا يمكن إغفال حقيقة جوهرية وهامة وهي أن التربية المقارنة والدولية صنوان بل أن هناك أقسام فى الجامعات الأوربية تطلق اسم التربية المقارنة والدولية على نفسها ، كما أن هناك جمعيات للتربية المقارنة ، تطلق اسم التربية المقارنة والدولية مثل **British Comparative and International Education Society**

وتختصر إلى (**BCIES**) وتعقد اجتماعاتها السنوية فى شهر سبتمبر من كل عام ، وهى تضم أعضاء من كافة دول العالم ، وقد حضر المؤلف مؤتمرات هذه الجمعية فى

مدن هل Hull ، وشيستر Chester (بمقاطعة ويلز) وجلاسجو Glsgow ، وتقوم مثل هذه الجمعيات العلمية بمناقشة كافة القضايا والتى تتعلق بأمور عديدة منها : التنمية الاقتصادية ، والاجتماعية ، وعلاقة الانفجار السكاني ، والانفجار المعرفي الهائل بالتربية وغيرها من الموضوعات التى ترتبط بقضايا النظام التعليمى فى دول العالم كافة .

مفهوم التربية المقارنة :

قبل تعرضنا بالدراسة لمفهوم التربية المقارنة وأهدافها ، سوف نقوم باستعراض لآراء وجهود بعض علماء التربية المقارنة أو من ساهموا فى تأسيس علم التربية المقارنة وذلك كمدخل يوضح المقصود بالتربية المقارنة ودراستها .

١-هيرودوت :

مؤرخ تاريخي أسهم بجهوده فى وصف نظم الحياة المعاصرة له وبذلك قدم لنا بعض الأصول الثقافية التي تعتمد عليها التربية المقارنة خاصة فى تلك العصور القديمة ، وقال عنه بيركمان **Brickman** فى بحثه حول أصول التربية المقارنة :

reaches back as for as Herodotus (184-525 B.C) as a Competent Cultural Comparatives in the Ancient World.

٢-بطرس الأكبر قيصر روسيا :

يذكر عنه هنري برنارد أحد العلماء التربية المقارنة الأمريكان ، أنه قد أرسل بعضا من موظفيه إلى إنجلترا ؛ للدراسة فى المدرسة البحرية الرياضية الملكية بهدف الإفادة من ذلك فى إنشاء عدد من المؤسسات التعليمية المشابهة ، وكذا تدريب المهندسين البحريين والضباط الذين يحتاجهم الأسطول .

٣-ابن خلدون (١٣٣٢ - ١٤٠٦) :

المؤرخ العربي المشهور ، والذي يمكن اعتباره أول رائد للدراسات المقارنة في العالم ، وقد قال عنه بركمان الأمريكى :

A tunsian born scbolar of spanioh Arab liveage Khaldun appears to qualify as an early research worker in comparative education.

وقد كتب ابن خلدون فى مقدمته المعروفة باسمه ، فصلا عن تعليم الولدان واختلاف المذاهب فى الأقطار العربية والإسلامية فى طرق التعليم فهو يقول : " فأما أهل المغرب فمذهبهم فى الولدان الاقتصار على تعليم القرآن فقط ، وأخذهم أثناء الدراسة بالرسم ومسائلة واختلاف حملة القرآن فيها لا يخلطون ذلك بسواء فى شئ من مجالس تعليمهم لا من حديث ، ولا من فقه ، ولا من شعر ، ولا من كلام العرب إلى أن يحذق فيه أو ينقطع دونه فيكون انقطاعه فى الغالب انقطاعا عن العلم بالجملة " ، أما أهل الأندلس فمذهبهم تعليم القرآن من حيث هو ، ما يراعونه فى التعليم فلا يقتصرون لذلك عليه فقط بل يخلطون فى تعليمهم للولدان رواية الشعر فى الغالب وأخذهم بقوانين العربية وحفظها وتجويد الخط ، وأما أهل أفريقية فيخلطون فى تعليمهم للولدان القرآن بالحديث فى الغالب ، وبدراسة قوانين العلوم وتلقين بعض مسائلها ، إلا أن عنايتهم بالقرآن واستظهار الولدان أياه ووقوفهم على اختلاف رواياته وقراءاته أكثر مما سواه وعنايتهم بالخط تبع لذلك . وبالجملة فطريقتهم فى تعليم القرآن أقرب إلى طريقة أهل الأندلس .

وهكذا فإن ما أجراه ابن خلدون من مقارنات بين الأوضاع الثقافية والتعليمية بين الحضر والبدو ، وبين المشرق والمغرب وتوضيحه لتغير هذه الأوضاع والفروق نتيجة عدد من العوامل التاريخية ، والسياسية ، والجغرافية ومحاولة البحث فى هذه الأوضاع وإعادتها إلى أسبابها المختلفة . يعتبر عملا من أعمال التربية المقارنة .

٤- بستالوزى :

أرسلت حكومة بروسيا سنة ١٨٠١ م بعض رجال التعليم بها إلى سويسرا ؛ لدراسة أعمال هذا العالم والعمل معه ، كي يتعلموا منه أسلوبه وطريقته في التعليم وذلك بهدف نقل ما تعلموه إلى وطنهم والاستفادة منه هناك فى تطوير وتحسين وتنظيم أساليب التعليم فى المدارس .

٥- مارك أنطون جوليان : Marc Antone Jullian

يعود الفضل إليه فى ظهور أول منظمة لنظم التعليم فى كتيب حمل اسم : " رؤية أولية للعمل فى التربية المقارنة " عام ١٨١٧ م .

وقد اعتقد جوليان فى خطته هذه أن التربية لها دورها الرئيسي فى علاج وحل بعض مشكلات المجتمع الفرنسي ، وكذا فى استقرار الأخلاقيات وأمور الدين فيه . وكان جوليان يعتقد بأن دور المدرسة هو محلي وليس دورا قوميا لتحقيق أغراض المجتمع . وأشار جوليان إلى أن هناك أفكارا تربوية فى بعض أقطار العالم يمكن الاستفادة منها فى تطبيقات النظام التعليمي الفرنسي ، وفى ضوء هذا وضع جوليان خطة **Educational Commission** وكالة تربوية الهدف منها تجميع المعلومات والبيانات ، وكذا توزيعها بين الهيئات المشاركة فى النظام التعليمي ، ومن ثم يمكن وضع الرسوم البيانية والجداول المصنفة للمعلومات التي تم تجميعها على شكل أرقام وحقائق وغيرها . تمكن الدارس من تحليلها وتتيح للهيئات الاستفادة منها . كما اقترح جوليان إنشاء معهد قياس للتربية **Normal Institute of Education** ، وذلك كي يكون مركزاً تدريبياً لأفضل الطرق التعليمية فى أوربا ويمكن بواسطة دراساته إلقاء الضوء على معاهد تدريب المدرسين أثناء الخدمة أيضا .

وكان جوليان قد قام بتصميم استبيان يمكنه من جمع المعلومات والأرقام حول النظم التعليمية فى بعض الدول الأوربية . وأشار جوليان إلى أن صانعي القرار يمكنهم أن يستفيدوا من الجداول والبيانات الإحصائية التي تم تجميعها بواسطة استبيانه .

وقد عرف جوليان التربية المقارنة بأنها : " تلك الدراسة التحليلية للنظم التعليمية التي تهدف إلى تطوير النظم القومية للتعليم وتعديلها بما يتمشى مع الظروف المحلية ، ويضيف جوليان أن التربية المقارنة تقوم على أساس الوقائع ، والمشاهدات التي ينبغي أن ترتب فى جداول تحليلية ، ليسهل استخدامها فى المقارنة .

٦-فيكتور كوزان Victor Cousan (١٧٩٢ - ١٨٦٧م) :

زار كوزان بروسيا بناء على رغبة أبداها له وزير التعليم الفرنسي ، وقد قام كوزان بدراسة نظام التعليم البروسي ، كما كتب تقريرا عنه قدمه إلى الوزير ، وقد تم نشر هذا التقرير سنة ١٨٣٣م . ومع كون التقرير وصفا لنظام التعليم البروسى ،خاصة المدارس الابتدائية والمدارس الثانوية ومعاهد إعداد المعلمين إلا أنه كان ذا أثر كبير على نظام التعليم فى فرنسا ، كما أن هذا التقرير قد ترجم إلى اللغة الإنجليزية وكان له أثره على نظام التعليم فى إنجلترا وأمريكا . وقد يعود ذلك الى إشارات كوزان الذكية الواعية حول صعوبة استعارة نظام التعليم البروسي لما بين فرنسا (مثلا) وبروسيا من فروق فى ثقافة المجتمعين أعادها إلى الفروق التاريخية وكذا لاختلاف الخبرات التعليمية فيما بينها .

ويمكن القول بأن إشارات كوزان هذه أول إشارات ولو بدت مقتضبة إلى القوى والعوامل الثقافية التي تقف وراء نظم التعليم فى بلد من بلد .

٧- هوراس مان Horace Man :

قام بتسجيل ملاحظاته فى تقرير عرف باسم التقرير السنوي السابع وقد تضمن وصفا للنظم التعليمية فى كل من : إنجلترا ، وأيرلندا ، وفرنسا ، وهولندا ، وبروسيا .

٨- مايكل سادلر Michael Sadler (١٨٦١ - ١٩٤٣ م) :

إنجليزي أشرف على إصدار سلسلة من التقارير الخاصة عن نظم التعليم في دول مختلفة ، ويرى سادلر أنه بدون معرفة الثقافة السائدة في مجتمع من المجتمعات لا يمكن فهم نظام التعليم فهما صحيحا ، وقد انعكس إيمانه هذا على وجهة نظره في كتاباته حول نظم التعليم فكان دائم الربط بين نظم التعليم التي يتحدث عنها والثقافات السائدة في البلاد التي نشأت فيها هذه النظم .

٩- بيتر ساندیفورد Peter Sandiford :

قام ساندیفورد بدراسة نظم التعليم في ست دول وذلك بعد الحرب العالمية الأولي مباشرة ، وهذه الدول هي إنجلترا ، وفرنسا ، وألمانيا ، وإيطاليا ، وروسيا ، والولايات المتحدة ، وكان الطابع الغالب على دراساته لهذه النظم هو الطابع الوصفي وليس التحليلي .

١٠-اسحاق كاندل Ishac Kandel (١٨٨١ - ١٩٦٥م) :

أصدر كاندل حولية التربية فيما بين سنتي ١٩٢١ ، ١٩٤٤ م كما كان له الفضل في نشر آراء جوليان والتعليق عليها بعد أن آلت إلى النسيان ما يقرب قرن من الزمان ، وتم ذلك عام ١٩٤٠م ، وقد عمل أستاذا للتربية المقارنة بكلية المعلمين جامعة كولومبيا بالولايات المتحدة الأمريكية ، ويعرف اسحاق كاندل التربية المقارنة بأنها : دراسة للنظريات التربوية وتطبيقاتها ومدى تأثرها بالبيئات المختلفة وذلك بهدف الكشف عن القوى والعوامل التي يترتب عليها اختلاف النظم التعليمية ، ومن وجهة نظر كاندل فإن التربية المقارنة تعني الفترة الراهنة من تاريخ التربية ، وقد شارك كاندل في بعثة تربوية إلى اليابان بعد الحرب العالمية الثانية .

١١-جورج بيريداى George Bereday :

يعتبر جورج بيريداي عالم من العلماء البارزين فى مجال التربية المقارنـة ، فهو يعتبر التربية المقارنة الدراسة التحليلية لنظم التعليم الأجنبيـة . ويؤكـد جـورج بيريداي الأمريكي أن التربية المقارنة لا تنتمي إلى أي فرع من فروع المعرفة علـى الرغم من استفادتها منها جميعها ، فهي فرع مستقل من فروع التربية ، ويعرفها بأنـها : فرع التربية الذي يحاول أن يعطي معنى للتشابهات أو الاختلافات فى النظم التعليمية المختلفة ،كما أنها عصور الأساليب التعليمية المختلفة عبر الحدود القومية . ويعطـي بيريداي قيمة هامة لدور التربية المقارنة فى دراسة المشـكلات التربويـة ووصـف مظاهرها ومسبباتها .

١٢-لوارايز Lauwerys :

عالم تربية مقارنة إنجليزي عمل بمعهد التربية بلندن يعرف التربية المقارنـة بأنها : دراسة الحقائق والأحداث المتعلقة بالتربية بقصد فهم أسـباب وجـود النظـام التعليمي بدولة ما بالوضع الذي هو كائن عليه فى وقت معين .

١٣-فيرنون مالينسون Vernon Mallison :

يشترط مالينسون وبيرايدي فى اهتماماتهم بالعوامل الجغرافية فـى دراسـة التربية المقارنة ، كما يتفق مالينسون مع كل من هانز وكاندل فـى تعريـف التربيـة المقارنة بأنها تلك الدراسة المنظمة للثقافات والنظم التعليمية التي تهدف إلـى كشـف أوجه التشابه والاختلاف بينها وأسباب ذلك ، وأنها توضح الاختلافات فى طرق حـل المشكلات المشتركة بين دول مختلفة ، كما يرتبط اسم فيرنون مالينسـون بدراسـات الشخصية القومية كمدخل للتربية المقارنة ، ويستخدم مفهوم الشخصية القومية تفسـير خصائص النظام التعليمي فى أي مجتمع من المجتمعات ، ولا يفوتنا هنا أن نـبرز أن

مالينسون لو يحدد لنا منهجا يمكننا من دراسة النظام التعليمي فى ضـــوء الشـخصية القومية دراسة منهجية علمية منظمة .

عرضنا فيما سبق لبعض علماء التربية المقارنة وغيرهم من الذين ســاهموا فى توضيح مفهوم التربية المقارنة ووضع أساسيات علم التربية المقارنة ، ولكن فـــى الحقيقة فإن هناك عددا من العلماء والمتخصصين فى التربية المقارنة لم نذكرهم فـــى هذا السرد التتبعى ، ولكن سوف يتم ذكرهم بالتفصيل كلما سنحت الفرصة لذلك خـلال منهج الدراسة. ويهمنا فى نهاية هذا الجزء أن نحدد مفهوم التربية المقارنة وأهدافها .

التربية المقارنة :

ذلك الفرع من فروع التربية الذى يهتم بدراسة وتحليل النظم التعليمية ، معتبرا تلك القوى والعوامل التي تؤثر فى تكوين هذه النظم وتطبيقاتها ، والتى يمكن أن ينتـج عنها ذلك التشابه والاختلاف فى تلك النظم ، مع اعتبار تلك الفترات الزمنيـــة التـى مرت بها النظم التعليمية وحتى وقت دراستها .

ويمكن القول بأن وظيفة التربية المقارنة ذات شقين :

الأول :

منها يتيح للدارس تلك المتعة العقلية الناجمة عن التأمل والبحث والتفكير أثنـاء بناء الإطار النظري والفروض والأنماط والقوانين والتى تسهل فهم وتحليـل جوانـب العملية التربوية .

أما الشق الثانى :

فهو يتيح الفرصة للمهتمين بشئون التعليم وصانعي القرار فى اتخاذ القـرارات ورسم السياسات التعليمية التى تزيد من فاعلية وأساليب تطوير النظام التعليمي .

أهداف التربية المقارنة :

تهدف التربية المقارنة إلي :

أولاً : تنمية الاتجاه الموضوعي عند دراسة المشكلات التعليمية التي تعاني منـــها دول كثيرة ، ومن أمثلة ذلك : مشكلة الامتحانات ن وإعداد المعلميـــن وتدريبـــهم ، والوضع الاجتماعي ، والاقتصادي للمعلم ، وهذه مشكلات ليـس لـــها الطـــابع القومي بل هي مشكلات ذات طابع عالمي . ولهذا فإن حلها يتطلب بحثها علـــى مستويين : مستوى قومي شخصي ، ومستوى عالمي موضوعي .

إن دراسة مثل هذه المشكلات فى حدود المستوى الشخصي يحصرها فى إطار ضيق ، على حين أن بحثها فى حدود المستوى العالمي الموضوعي يرفـــع مســتوى بحثها ويجعل علاجها على أساس موضوعي عام . ومن هنا يفيد الباحث من دراســـة أمثال هذه المشكلات فى حدود المستويين القومي والعالمي معاً .

ولا شك أن الاتجاه الموضوعي للدراسة يحول دون تقبل كل جديد فى ميـــدان التربية دون تحفظ أو احتياط ؛ ذلك لأن تبصير الدارس بالخبرات التعليمية التى مـرت بها البلاد الأخرى تخلق عنده نوعا من الحذر والاحتراس من كل طفرة جديـــدة فـــى ميدان التربية .

ثانياً : فهم نظم التعليم الأجنبية ، وما يؤثر فيها من قوى وعوامل اجتماعية ، اقتصادية وسياسية ، وفكرية ، ولا شك أن دراسة النظم التعليمية الأجنبية على هذا النحــو والتعرف على التطورات التي حدثت بها ، وكيفية مواجهة المسئولين للمشــكلات التعليمية كل ذلك يؤدى إلى اتساع نظرة الدارس إلى المجال التعليمي والــتربوي بوجه عام ويزيد من قدرته على فهم النظام التعليمي القومى فى بلده والتبصـــر فيه ، كما يحد من قبوله السلبي لكثير من مساوئ هذا النظام ، ويربي فيــه روح النقد البناء ، مما قد يدفعه إلى تقديم المقترحات الصحيحة للإصلاح التعليمي .

وينبغي أن ننبه هنا إلى أن التربية المقارنة ليس هدفها نقل نظام تعليمي من بلد إلى آخر ؛ لأن كل نظام تعليمي تمتد جذوره في ثقافة البلد ، وهو نتاج عوامل كثيرة : تاريخية ، وسياسية ، واقتصادية ، واجتماعية ، وقد باءت محاولات نقل النظم التعليمية بالفشل بسبب اختلاف الثقافات .

ولعل المحاولة التي قام بها الهولنديون في القرن الثامن عشر لنقل نظم التعليم المتبعة في بلادهم إلى إندونيسيا ، وصبغ الجو المدرسي هناك بالصبغة الهولندية ، مثالا واضحا من أمثلة التاريخ على فساد هذه المحاولات . لقد اضطر الهولنديون في نهاية القرن التاسع عشر إلى إدخال كثير من التعديلات على نظم التعليم في إندونيسيا بعد أن اتضح لهم ان إقامة المدارس الابتدائية الأندونيسية على غرار مثيلاتها في هولندا كانت سببا في غضب الشعب الإندونيسي وإحجامه عن ذلك النوع ن التعليم من جهة ، وعاملا على إبعاد الأطفال عن بيئتهم ومقومات حياتهم من جهة أخرى . فكما أن عملية تربية الطفل ينبغي أن تبدا من البيئة التي يعيش فيها ، كذلك ينبغي أن يؤسس نظام التعليم القومي على الثقافة القومية بأوسع معانيها ، وإلا أصبح نظاما غريبا لا تستسيغه النفوس ولا تقبله العقول .

وكثيرا ما تكون المشكلات التربوية واحدة في بلاد متعددة ، فلا توجد دولة الآن لا تواجه مشكلات بالنسبة للتعليم الثانوى . ولكن هذه الدول لا تستطيع أن تضع حلا واحدا يصلح لها جميعا ، وكل ما تستطيع أن تفعله هو دراسة أسباب المشكلة ومظاهرها العامة وان تأخذ من أسباب العلاج بالقدر الذى يناسب العوامل المختلفة المحيطة بها مسترشدة في ذلك بالمبادئ العامة التي تتبع في علاج تلك المشكلة .

ونحن وإن كنا لا نستطيع أن ننقل نظاما تعليميا من بلد لآخر - يمكننا أن ننقل الآراء والنظم والمبادئ السليمة بعد أن نراجعها ونصقلها ،ونعدلها بما يلائم البيئة

الجديدة وما تاريخ التربية سوى تفاعل للآراء والمبادئ والنظم ، فقد تـأثرت التربية المقارنة بالفكر والتربية عند الإغريق . وكان لفلسفة العرب وعلومهم ومدارسهم تأثير فى الفكر الأوربي فى العصور الوسطى ، والعالم كله مدين بـالكثير لآراء روسو وفرويل فى تربية الطفل ، ونظريات هربارت فى طرق التدريس ، ولما قـامت بـه منتسوري فى تعليم الأطفال الصغار ، كما يبين لفلسـفات ديـوي وكلبـاترك ، تلـك الفلسفات التي تعدت حدود مناطقها وانتشرت فى بقاع الأرض .

وهذه الأمثلة ، على الرغم من قلتها ، توضح لنـا آراء التربيـة ونظرياتـها تتعدى حدود البلد الواحد ، وتؤثر فى النظم التعليمية المختلفة ، كما تنتشر النظم العلمية الجديدة فى بقاع الأرض وتؤثر فى حياة الناس .

ويمكن القول بأنه على الرغم من تأثير النظريات التربوية التي تنشأ فى بلد ما على البلاد الأخرى ، نكرر القول بعدم استطاعتنا نقل نظام تعليمي من بلد إلى آخر إلا بعد تعديله بما يتناسب وظروف هذا البلد الآخر .

ثالثا : تنمي التربية المقارنة اتجاه التواضع والاعتدال فى المربين ، وتحد من المغـالاة فى تقرير النظم التعليمية القومية . ففي كل أنحاء العالم نجد من المربيـن مـن ينظرون إلى أمور التربية والتعليم نظرة ضيقة ، ويرون فى نظمـهم التعليميـة نظما فريدة ليس هناك أفضل منها .

ولا شك أن الدراسة المقارنة للنظم التعليمية ، وزيادة المدارس فـى البـلاد الأجنبية وحضور المؤتمرات الدولية للتربية ، قد يغير كثيرا مـن تلـك الاتجاهـات ويجعل الدارسين يشعرون أن هناك نظما تعليمية لا تقل أهمية عن نظمهم القومية .

رابعاً : تعمل التربية المقارنة على تدريب الدارس على تحليل العوامل والقوى التـي تدخل فى تحديد نوع التعليم ونظامه . ذلك أن التربية المقارنة تمكنه من النظـر

إلى التربية على أنها عملية اجتماعية تعكس ثقافة المجتمع بمعناها الواسع . فعن طريق التربية المقارنة يعرف الدارس مثلا كيف تأثر نظام التعليم فى إنجلترا بالتطور التدريجي من الملكية الارستقراطية إلى الديموقراطية السياسية والثورة الصناعية .

وعن طريق التربية المقارنة يدرك الدارس أثر الأحداث الكبرى والثورات التي تغير وجه الحياة فى البلاد على نظام التعليم فيها . وفى الثورة الروسية مثل واضح لهذه التغيرات التي أدت إلى وضع نظام تربوي يختلف عن سابقه كل الاختلاف لإقامة نظام اجتماعي جديد .

خامساً : يلعب المهتمون بالتربية المقارنة دورا أساسيا فى بناء مجتمع عالمي ؛ لا عن طريق إضافتهم معارف جديدة وتبصرا جديدا فى المشكلات التعليمية فحسب ، بل كذلك عن طريق الاشتراك فى بعثات ومؤتمرات قومية وعالمية يبحث فيها تخطيط البرامج التعليمية فى مختلف بلاد العالم أجمع .

صعوبة البحث فى التربية المقارنة :

إن اتساع مجالات الدراسة فى التربية المقارنة ، وتعدد متطلباتها من جهة وتعقد نظم التعليم وتشعبها ، يخلق العديد من المشكلات التربوية والتعليمية بصفة خاصة ، كما أن عدم ثبات السياسات التعليمية للنظم فى بعض الدول ، خاصة النامية يؤدي إلى كثير من الصعوبات حول تحديد الفروض اللازمة لحل المشكلات التعليمية ، كما أن الباحث فى مجال التربية المقارنة يحتاج إلى تعاون مع الباحثين على المستوى القومي المحلي والمستوى العالمي ، أيضا يحتاج إلى التعرف على مصادر التزود بالمعلومات التي تصدرها فى نشرات كثيرة من الهيئات والجمعيات والمنظمات العالمية المتخصصة فى دراسات التربية عامة والتربية المقارنة والدولية ويمكن التعرف على

عدد من صعوبات البحث فى التربية المقارنة فيما يلي :

أولاً : اعتمادها على الإحصائيات ، وهذه الإحصائيات قد تكون غير متوفرة بل أنها غالباً لا تكون متوفرة خاصة فى البلاد النامية ، وقد تكون غير دقيقة أيضا لعدم توافر الأفراد المدربين والأجهزة اللازمة .

ثانياً : الغرض الادعائي من الإحصائيات حتى فى الدول المتقدمة ، فنجد فيها المبالغة لا الواقع الذى يحتاجه الباحث ، وبذلك لا يتمكن الباحث من الوصول إلى تقنين للمشكلة التي يدرسها أو الوصول إلى الحقيقة التي ينشدها .

ثالثاً : إن مشكلة تفسير الأرقام الإحصائية ، تمثل مشكلة أخرى أمام الدارس ، فإذا توفرت الأرقام والإحصاءات ومع صحتها ، تتبقى سبل تفسيرها ، فميزانية التعليم ، ونصيب كل متعلم من هذه الميزانية ، مثلا ، تتطلب إلى جانبها - لتفهم على حقيقتها - معرفة بسعر العملة ، وبقيمتها الشرائية ، وبمستوى المعيشة ، وبالمسئوليات التعليمية الملقاه على الميزانية ، وبطموح الشعوب وآمالها .

فنسبة الميزانية المخصصة للتعليم إلى الميزانية العامة للدولة ، أو إلى الدخل القومي العام ، قد تكون ضئيلة محدودة فى بلد من البلاد ، ولكنها كافية تماما إذا كان النظام التعليمي بالبلد عريقا ، ومدارسه كافيه ، ولديه مدرسوه المعدوم إعدادا مهنيا سليما ومتكيفا مع الواقع بينما قد تكون نسبة هذه الميزانية إلى الميزانية العامة للدولة كبيرة فى بلد آخر، ولكنها تكون غير كافية ، إذا كان النظام التعليمي بالبلد حديثا ، تتعدد فيه المشكلات ، والاحتياجات ، فتنقصه الأبنية المدرسية والمعلمون الأكفاء مهنيا وما إلى ذلك من أمور وذك بسبب العوامل والظروف الثقافية التي مر بها هذا البلد – مثلا – مما فرض عليه التخلف فى الماضي .

رابعاً : اختلاف المصطلحات المستخدمة فى مجال التعليم من بلد إلى آخر ، ومن أمثلة

ذلك (المدرسة الثانوية) وهي تسمى كذلك فى مصر وغيرها من البلاد العربية يطلق عليها أسماء المدرسة الثانوية ، ومدرسة النحو **Grammar School** فى إنجلترا ، والمدرسة العليا فى الولايات المتحدة وفى إنجلترا أيضاً **Senior High School** والمدرسة العامة **Public School** ليست هي المدرسة العامة الموجودة فى مختلف بلاد العالم ، كما يدل على ذلك اسمها ، وإنما هي (مدرسة خاصة) عالية بمصروفات ويلتحق بها أبناء الطبقة الأولى **First Class** .

وهذا الاختلاف فى المصطلحات يفرض على الباحث فى التربية المقارنة ، الدقة ، الحذر ، وهو يقرأ عن نظم التعليم فى البلاد المختلفة ، كذلك تختلف مراحل التعليم، وطول كل مرحلة منها ،من بلد إلى بلد ، حسب الظروف الخاصة بكل بلد ، مما يضع الباحث أمام صعوبات حين يقارن مرحلة تعليمية معينة فى بلدين أو أكثر .

خامساً : إن هذه الدراسة تتطلب من الباحث الإلمام بكل الأمور التي تتصل بنظم التعليم التي يكون بدراستها ، من فكر تربوي ، وتاريخ التعليم ، واقتصاد وسياسة ، واجتماع ، وعادات وتقاليد ، بالإضافة إلى تفصيلات هذه النظم ودقائقها ، كما تبدو فى الإدارة التعليمية وطرق التدريس ومراحل التعليم ومرحلة الالتزام وغيرها ، مع تركيز على المشكلات التي يدرسها فى كل هذا الإطار .

والباحث يضع نصب عينية ان كل هذه المعلومات عن نظام التعليم موضوع الدراسة ، ليست هدفا فى حد ذاتها ، وإنما هي وظيفة أيضا لا يستخدمها الباحث إلا بالقدر الذى يلقى به الضوء على المشكلات التعليمية التي يدرسها .

سادساً : أنها تتطلب معرفة كبيرة باللغات الأجنبية ، حتى يتمكن الدارس من القــراءة حول القوى السائدة فى البلاد التي يدرس نظمها ، كما يمكنه زيارة البلاد التــي يدرسها والوقوف بنفسه على عمليات النظام التعليمي ومشكلاته ، وبذلك تكــون لدراسته قيمتها .

سابعاً : يصعب استخدام الاختبارات البيولوجية والسيكولوجية وكذا القياسات العقلية فى هذه الدراسة لاختلاف هذه الاختبارات من مجتمع إلى مجتمع ، كما ان الإفـــادة منها فى التربية المقارنة لا يتم إلا بتوحيدها .

ثامناً : الذاتية والموضوعية لها اعتباراتها فى دراسات التربية المقارنة فالذاتية هامــة حيث إن الباحث يحصر المشكلات ومن ثم فهي تخضع لاعتبارات ذاتية كما ان الموضوعية ضرورية ، لأن الباحث عن طريقها يربــط الأســباب بمسـببباتها الحقيقية ، وقد يبدأ الباحث ذاتيا ، عن الحقائق ، ثم يعود إلى الذاتية مرة أخرى ، حيث يضع كافة الاعتبارات الإنسانية ، نسب عينية ثم يرتد إلى الموضوعيــة ، يلتمس الأسباب والقوى والعوامل الثقافية ، والمهم أن يكــون البــاحث بخلــق التوازن المطلوب بحيث لا تطغى الذاتية وبذا يبتعد عن سمات المنهج العلمي .

تاسعاً : أن تلك الصعوبات تحتاج إلى قدرات خاصة ، بمعنـــى أن تتوفــر للبــاحث مواصفات معينة ، منها ما يتحلى به بحكم شخصيته واستعداده الخاص ، فالصبر والذكاء وسعة الأفق ، والمرونة ، والحساسية ن ومنها ما يستمده مـــن خــلال إعداده العلمي ، فى دراسته للماجستير والدكتوراه ، بحيث يستطيع جمع البيانات والإحصائيات وتفسيرها ، واستيعاب الكثير من الحقائق المتصلة بنظم التعليـــم التي يدرسها ، وبالفكر التربوي ، عموما وبمختلف العلوم التي يقف بها علـــى القوى الثقافية المؤثرة فى نظم التعليم التي يدرسها ، والربط والتنســيق بينــها

جميعها ، وغير ذلك مما سبق توضيحه والحديث عنه .

ويمكن القول بأن الصعوبات التي تعترض طريق الدراسة المقارنة للنظم التعليم ، والقدرات التي توفرت لدى علماء التربية المقارنة ، والتي مكنتهم من التغلب على تلك الصعوبات ، كانت هي التي دفعت بالتربية المقارنة ، لتحتل مكانتها بين العلوم التربوية ، علماً رائداً لها ، لا مجرد تابع لعلم من هذه العلوم .

مراجـع الفصـل الأول

١. بريان هولمز : التربية المقارنة : بعض اعتبارات المنهج - جورج آلان ويونون - لندن ، ١٩٨١م (طبعة إنجليزية) .

٢. بوستليثويت : موسوعة التربية المقارنة ونظم التعليم القوميـة بيرجامون - اكسفورد ، ١٩٨٨م .

٣. ترايتواى : تقديم التربية المقارنة - بيرجـامون - اسـتراليا ، ١٩٧٦م (طبعة إنجليزية) .

٤. جيرمى كابرال وهولسى : القوى والأيديولوجيا فى التربية - طباعة جامعـة اكسفورد ، ١٩٧٧م (طبعة إنجليزية) .

٥. عبدالجـواد بكـر : القوى الثقافية ونظم التعليـم - محـاضرات فـى التربية المقارنة - قسم أصـول التربيـة - كليـة التربية - فـرع كفرالشـيخ - جامعـة طنطـا - كفرالشيخ ، ١٩٨٨م .

٦. عبدالجـواد بكـر : التربية المقارنة والإدارة التعليمية - محـاضرات فى التربية المقارنة - قسم أصول التربية - كليـة التربية - فـرع كفرالشـيخ - جامعـة طنطـا - كفرالشيخ ، ١٩٨٩م .

٧. **عبدالغنـــى عبــود** : الأيديولوجيا والتربية - مدخــل لدراســة التربيــة المقارنة - طــ١ - دار الفكر العربى - القــاهره ، ١٩٧٦م .

٨. **فيرنون مالينيسون** : مقدمة لدراسة التربية المقارنة - طــ٤ - هيلمان - لندن ١٩٧٧م (طبعة إنجليزية) .

محمد سيف الدين فهمى : المنهج فى التربيــة المقارنــة - مكتبــة الأنجلــو المصرية القاهرة .

الفصـــل الثانــى

دراسة نظم التعليم : مناهج بحث ومداخل

الفصل الثانى

رواد التربية المقارنة ومناهجهم

يمكن القول طبقا لما تحدث به بركمان أن السنة الأولـــى لبدايـات التربيــة المقارنة كعلم من علوم التربية هي عام ١٨١٧ ، حيث أشار إلى أن مــارك انطــون جوليان الفرنسي قد نشر كتابه الذي يمكن ترجمة عنوانه إلى الإنجليزية كما يلي :

Plan and Preliminary Views for a Work on Comparative Education

وهى تعنى بالعربية " خطة ورؤية أولوية للعمل فى التربية المقارنة " ولم تكن إشارات بركمان حول عمل (كتيب) جوليان هي : الإشارات الوحيدة بل أن عــالم التربيــة المقارنة المعروف اسحق كاندل فى نطاق بحثه وأنشطته فى مجال التربية المقارنة قــد أشار عام ١٩٤٢ أيضا إلى أهمية كتيب جوليان هذا وقد بين اهتمامه بذلك عندما نشـر مقالا بعنوان " ندوة تربوية " حول آراء جوليان التي طواها النسيان لمدة قــرن مــن الزمان

وفى عام ١٩٤٣ كتب بدرو روسيللو **Pedre Rossello** مدير مكتــب التربيــة الدولي فى جينيف وأعتمد على كتيب جوليان ومشيرا إلى أهميته ، وقد نشــر عمـل جوليان بالكامل عن طريق مكتب التربية الدولي فى جينيف عام ١٩٦٢ . وفى عــام ١٩٦٤ نشر ستيوارت فريزر **Stewart Frasar** طبع باللغة الإنجليزية لتقديــم عمـل جوليان والتعليق عليه قائلاً (أب وجد وشرف) . ويتضح من هذا التقديم أهمية الدور الذي لعبه مارك أنطون جوليان فى بدايات تأسيس علم التربية المقارنة . ولكن ما هــو شكل وموضوع عمله ودراساته ذلك هو ما سوف ما نتناوله بداية يتبعه عدد من الرواد الأول الذين ساهموا بدور بارز فى تأسيس منهج علمي للتربية المقارنة .

مارك أنطون جوليان :

لم يكن جوليان مجرد صاحب ملاحظات عابرة ، بل اعتنق فكرة أن حياة بــلاده السياسية والاقتصادية وحياة الشعب الفرنسي بعموميتها ، قد اتسمت بالحرص الشــديد

على المصلحة الشخصية أو القومية وبدون اعتبار لمصالح الآخرين وقد وصلت إلـــى حد الأنانية فى بعض الأحيان ومقاطعة الآخرين ، بل ظهر أيضا نوع من الغموض فى تحديد العلاقات بين الدين والأخلاق وكان يقين جوليان بأن التعليم يقع على كاهله دور علاج هذه الظواهر السلبية .

وكان حكم جوليان على نظم المدارس القائمة بان بعضها كان تطويــر نفســه وإصدار قرارات جزئية فى هذا الشأن ، ولكن غالبتها لم تكن لــترضى بـــالتطوير أو التجديد أو حتى النظر إلى النظم التعليمية القائمة فى دول أخري ، فقد أمن جوليـــان بفكرة الحاجة الماسة إلى التعرف على الأفكار والآراء والطبقات المتاحة فى عدد مـــن دول العالم .

ومن ثم كانت ترجمة ملاحظات جوليان حول بلاده ونظم التربية بها وحاجتــها إلى التغيير والتطوير والاستعارة وبدأ فى وضع خطته التي أشرنا إليها والتى اشــتملت على تأسيس وكالة تعليمية **Educational Commission** ، يكون دورها هـــو تجميـــع المعلومات والبيانات التي تتعلق بالنظم التعليمية سواء فى الداخل أو فى الخارج مـــن الهيئات التعليمية التي تستجيب لدور هذه الوكالة أو حتى من الأفـــراد العـــاملين فـــى التربية ، ثم تقوم هذه الوكالة بتنظيم المعلومات والحقائق والبيانات فى شـــكل جـــداول منظمة ورسوم توضيحية وبيانات ؛ لكي تتيح فرصة للتعرف على الكم والكيـــف فـــى النظام التعليمي وكذا أيضا لكي نتيح الفرصة لإجراءات المقارنة والتفسير والفهم للنظم التعليمية ، ومن ثم يمكن اشتقاق المبادئ والآراء التي تدور حول أحد العملية التعليمية

وبطريقته هذه ، فإن جوليان قد أشار إلى منحـــــى جديـــد وإيجـــابي للتربيـــة وهو : إخضاعها للمنهج العلمى . واستمر جوّليان فى خطواته العلمية فى مجال التربية وفى إطار نظام الاستعارة **Borrowing** الذي تبناه ، أيد جوليان فكـــرة إنشـــاء معـــهد قياسي للتربية **Normal Institute of Education** حتى يمكن تحديد مجالات المعلومات

التربوية المطلوبة والقيام بعملية الاختيار والانتخاب لها ، وكذا المساعدة فى تبادل كافة هذه المعلومات أي أن هذا المركز يمكن أن يصبح مركزا إرشاديا لتوضيح أفضل طرق التدريس فى أوربا . أيضا يمكن أن يعمل المركز على المستوى القومي (الفرنسي) لبيان القائم بالفعل من معاهد تدريب المدرسين ونظمها وكافة الأمور التي تتعلق بها .

وكان من الضروري استخدام الاستبيان **Questionnaires** حسب خطة جوليان حتى يمكن جمع كم متنوع من المعلومات حسب الدول المشاركة على أن يتم تصنيف هذه المعلومات وإعدادها حتى يسهل استخدامها فى عمليات المقارنة وجداول ورسوم بيانية من رجال التعليم وواضعي القرار فى كل دولة من الدول الأوروبية . وهكذا يمكنهم تحديد موقع نظامهم التعليمي وسط نظم التعليم من حولهم . ومن ثم تتاح الرؤية الواضحة فيسهل اتخاذ قرارات تنفيذية للتخلص من عيوب النظام التعليمي ووضع أسس تطويره وتحسين مستوى الأداء فيه .

ومن الواضح أن خطة جوليان ومقترحاته لم يكن لها لتخرج إلى حيز التنفيذ لولا أن مبدأ الاستعارات التربوية كان قد أوجد له مكانا فى الواقع التعليمي فى القرن التاسع عشر ، وتوافق الأخذ بهذا المبدأ مع الرغبة فى تطوير وتحسين أداء النظم التعليمية والذي حث عليه رجال لهم تشوقهم الخاص للاطلاع عن النظم التربوية والمبادئ والفلسفات التي تقوم عليها .

"Americans Traversed Europe, Englishmen toured Europe and America, studied schools in France Switzerland and Germany, the Japanese visited Germany, France and England, And all wrote voluminous reports. Frasar and Brickma's selection of documents from the mass of nineteenth century writings and reports demonstrates both the breadth and the specificity of the travelless interests. At that stage, it might be noted, the Australian Colonies were not really on the educational circuit, and depended largely on Britain as both a direct and inolirect source of educational information and ideas".

ولعل هذا الاقتباس السابق يوضح لنا مدى ظهور مبدأ الاستعارات التربية والتعاون الحادث بين الدول من أجل تحقيق هذا المبدأ . ولقد تميز التفاعل فى عملية الاستعارات التربوية بظهور دور رجال التربية من الرحالة وحيث تميز هذا الدور بسعة الأفق والدقة فى الوصف وكذلك التفكير المنظم .

ولقد تبع جهود هؤلاء الرحالة إنشاء عدد من الهيئات والوكالات التربوية الهامة ؛ بغرض جمع وتوزيع المعلومات التعليمية المتعلقة بإعداد المعلمين وطرق التدريس والمناهج والآراء التربوية وغيرها مما يتعلق بالنظم التعليمية والمدارس ومن أمثلة تلك الهيئات :

- **United States Office of Education (1867).**
- **Musee Pedagogique in Paris (1879).**
- **Office of Special Inquires and reports in London (1895).**

ومع نهاية القرن التاسع عشر ، بدأت الحكومات تشجع وتمول الدراسات التي تقوم على دراسة نظم التعليم الأجنبية ومع نمو هذه الدراسات بدأت دراسات تفسير النتائج ومشكلات المقارنة فى النمو أيضا . حيث إنه ليس من الممكن الاستفادة من كم هائل من المعلومات حول الآراء التربوية والنظم التعليمية فى الدول المختلفة بدون إثارة التساؤلات حول كيفية الاستفادة من هذه المعلومات التربوية ؛ والتنبؤ بحلول بعض المشكلات او بالظواهر التعليمية التي يمكن أن تحدث .

ومن الواضح أن مجهودات جوليان كانت يتعلق بتجميع المعلومات التربوية ، وكذلك توزيعها خضوعا لمبدأ الاستعارة . أما الطور الآخر الخاص بدراسات كيفية الاستفادة من هذه المعلومات والتنبؤ حول إمكانية غرس فكرة أو طريقة تربوية فلم يكن له مكان بعد فى هذه المرحلة من بدايات تأسيس علم التربية المقارنة .

ويمكن تأكيد ذلك المعنى باقتباس اللغة الإنجليزية حول ذلك حيث يؤكد فيه كازمياس وماسيالاس ، القول السابق :

According to Kazamias and Massialas, nineteenth century Writings had four major features-they were mainly descriptive; they tended to be eulogistic in that they extolld the virtues of other systems of education uncritically; they were Utilitarian in purpose and also melioristic, in the sense that they were based on certain a priori values concerning ways of improving education.

والملامح الرئيسية التي تحدث عنها كازمياس وماسيالاس والتي تميز بدايات علم التربية المقارنة فى القرن التاسع عشر هي :

١-غلبة الوصف على الكتابات الرواد .

٢-الإشادة والإطراء بالنظم التعليمية .

٣-أبرزت كتابات الرواد قيمة ما شاهدوه وعايشوه من نظم تعليمية .

٤-الميل إلى الأخذ بهذا النظام أو ذلك من أجل تحسين النظم القومية .

وقد أكد هذه الملامح فريزر وبركمان أن تقارير رواد التربية المقارنة الأول تتميز بأربعة سمات رئيسية وهي :

الوصف	**Descriptive**	الإشادة والإطراء	**Utilitarian**
النفعية	**Melioristic**	الميل إلى التحسين	**Eulogistic**

ومن الواضح هي نفس السمات التي تحدث عنها كازمياس وماسيالاس ، وهكذا كان دور جوليان فى التربية المقارنة والذي اتسم فى غالبة بسمات وصف النظم التعليمية وصفا عامل وإن كان قد اتخذ مسلكا نحو عملية التربية باستخدامه للاستبيانات والجداول والإحصاءات والرسوم التوضيحية . وتوجهه نحو إنشاء مراكز لتبادل المعلومات بعد أخذها لتجميعها وتبويبها . وهذا يبين لنا أن جوليان يرى أن دراسة التربية تحتاج لكي ترقى إلى مستوى الدراسة فى العلوم الحديثة توافر عنصرين أساسيين هما :

أ - التحليل المقارن لمضمون الواقع التربوي .

ب- اكتشاف القوانين والأسس التي تتبعها النظم التعليمية والتي لا تفسرها وحسب ، وإنما تضع الأساس لها كنشاط تطبيقي ويقول جوليان فى ذلك :

(إن التربية شأنها كل العلوم والفنون الأخرى تتكون من أعمال وملاحظات ، ولذلك فمن الضروري أن يكون لهذا العلم - كما هو الحال فى باقي فروع المعرفة الأخرى - مجموعة من الأعمال والملاحظات ، أن ترتب فى كشوف تحليلية تسمح تبادلها وبمقارنتها ؛ لاستخلاص بعض الأسس الفنية والقواعد المحددة بقصد أن تصبح التربية علما أقرب إلى الإيجابية بدلا من أن تترك إلى ضيق النظر أو نزوات وتعسف القائمين على إدارتها) .

ويقول جوليان :

أن هدفي هو إعداد الأشخاص الذين يريدون أن يدرسوا الوضع الحالي للتربية والتعليم فى مختلف البلاد الأوروبية - بالمواد الأولية التي تلزم لإقامة لوائح ومقارنات تساعد الملاحظة وتدفع إلى التعاون بعمل جماعي مشترك فى مجال التربية .

مايكل ايرنست سادلر Michael Ernest Sadler (١٨٦١ - ١٩٤٣).

واستمرت جهود رواد التربية المقارنة من أجل تكامل هذا البناء التراكمي لها ، فبعد مارك أنطون جوليان بدأ الاهتمام بدراسة نظم التعليم فى الدول المختلفة ، فقام جون جريسكوم **John Griscom** بنشر مجموعة ملاحظات عن المدارس والمعاهد التعليمية فى إنجلترا وفرنسا وإيطاليا وهولندا بعد زيارته لهذه البلاد فى كتاب ظهر فى جزئية فى عام ١٨١٨ ، ١٨١٩ تحت عنوان " سنة فى أوروبا " .

وفى عام ١٨٣٠ قام فيكتور كوزن **Victor Cousin** أستاذ الفلسفة فى جامعة السوربون - والذي صار وزير للتعليم فى فرنسا عام ١٨٤٠ - بزيارة بروسيا حيث اطلع على نظامها التعليمي ووضع تقريرا عنه ضمنه نظام الإدارة والتشريعات الخاصة به ، وعلاقة الإدارة المركزية بالسلطات المحلية ، ونظم إعداد وتدريب

وتعيين العاملين ورواتبهم ، ونظم التمويل والإشراف ومحتويات المناهج وغير ذلك من جوانب العلمية التربوية . وأضاف إلى تقريره ملحقا " خطة برلين لمدارس الشعب " وهي الخطة التي تهدف إلى تعميم التعليم الابتدائي ببروسيا والتى وصفها بأنها الطريق الذي سيرفع مستوى الفقراء اجتماعيا واقتصاديا . وقد كان لهذا التقرير أثره فى إثارة الاهتمام بالتعليم فى بروسيا ومحاولة الاستفادة منه فى تطوير نظم التعليم فى فرنسا وإنجلترا وأمريكا .

ولقد توالت بعد ذلك التقارير التي هدفت إلى وصف نظم التعليم فى البلاد الأجنبية . ومن أهم هذه التقارير الذي وضعه هوراس مان **Horace Mann** الأمريكي سكرتير مجلس التربية فى ولاية ماسا شوتس بالولايات المتحدة الأمريكية والذي نشره عام ١٨٤٣ تحت اسم التقرير السنوي السابع المقدم إلى مجلس التربية **Seventh Annual report to the beard of education** وقد سجل مان فى تقريره هذا ملاحظاته عن نظم التعليم فى البلاد التي زارها وهي إنجلترا وايرلندا وفرنسا وبروسيا وهولندا . وقد اهتم مان بالتعرف على أوضاع المدارس نفسها فزار المدارس فى هذه البلاد ووصف ما شاهده فيها . واهتم بوجه خاص بطرق التدريس وأظهر إعجابه بدقة النظام فى المدارس البروسية وطرق التدريس بها وحماس المدرسين الألمان فى القيام بواجباتهم . وبعد هذا التقرير المحاولة الأولى لتقييم العمل التربوي فى نظم التعليم الأجنبية .

ومن الدراسات الهامة أيضا والتي أتسمت بالسمات المقارنة فى القرن التاسع عشر دراسات ماثيو أرنولد **Mathew Arnold** الأديب والشاعر الإنجليزي ومفتش المدارس بإنجلترا وذلك بعد زيارتين لأوروبا فى العامين ١٨٥٩ ، ١٨٦٥ حيث سجل نتائج زيارتيه فى تقريرين :

الأول : عن المدارس والجامعات فى أوروبا .

الثاني : عن التعليم العالي والجامعي فى ألمانيا .

First-Schools and universities on the continent.

Second-higher schools, and universities in Germany.

وقد سجل أرنولد فى هذين التقريرين ما رآه فى نظم التعليم وأنواع المـــدارس ببعض الدول فى غرب أوروبا مثل فرنسا وهولندا وبروسيا وكذا نظم الجامعات بـــها ، وقد كان لهذين التقريرين أثر طيب على عملية تطوير نظم المدارس والجامعات فـــى إنجلترا .

وتعد تقارير جون جريسكوم وفيكتور كوزن وهوراس مان وماثيو أرنولـــــد ، بمثابة مرحلة من مراحل تطور التربية المقارنة عرفـــت باســم المرحلـــة الوصفيـــة **Descriptive Stage** نظرا لاهتمام هؤلاء فى تقاريرهم فى وصف نظم التعليـــم فـــى الدول المختلفة وصفا علميا ، وواقعيا يقوم على الملاحظة الشخصية العلمية .

وفى أوائل القرن الحالي شد الاهتمام بدراسة التربية المقارنـــة فقـــام مجلـــس التربية **Board of education** فى أنجلترا بنشر تقارير خاصة عن موضوعات تربوية **Special Reports on Education Subject** وكان يشرف على إصدار هذه التقـــارير أحد مؤسسي التربية المقارنة والذي نحن بصدد تخصيص هذا المبحث حولـــه، وهـــو السير ميخائيل سادلر **Sadler** وتلقى سادلر الإنجليزي تعليمه فى ونكســـتر وروجبـــي وأكسفورد (**Winchester, Rugby, and Oxford**).

ولقد عمل سادلر أستاذ غير دائم (**Part - time**) فى جامعة مانشستر لقســـم تاريخ وإدارة التعليم أصبح نائبا لرئيس جامعة ليدز (**Leeds**) فى الفترة من ١٩١١ - ١٩٢٣ وخلال عمله أهتم بدراسة التعليم فى دول أجنبية مثل الهند ولذلك لأول مـــرة كعالم تربية مقارنة ولكن عمله فى مكتب الاستعلامات الخاصة والتقارير عـــن نظـــم التعليـــم جعـــل مـــــن اســـمه علمــــا فـــى مجـــال التربيـــة المقارنـــة (**Office of Special Inquires and Reports**) .

وفى عام ١٩٠٣ كتب سادلر فى أحد أبحاثه :

The chief work of an educational intelligence office is to collect, summaries. and publish various kinds of educational experience, with a view to (1) getting what is sound and true from a number of discrepant opinions (2) in forming the nation how it stands in regard to educational efficiency as compared with other nations; and (3) Promoting as far as Possible, general consent and agreement as to the wisest and most fruitful lien of development in national education. The chief object of an educational intelligence office is to lessen the danger of educational dissension at home, by dispassionate and scientific examination of the educational facts to issue, with a view to the nation, special unity and economic welfare. The publication of one-sided, are ex-parte educational Information would be mischievous.

ومن هذا الاقتباس نجد أن سادلر يتحدث عن :

١-جمع وتلخيص ونشر مختلف أنواع الخبرات التعليمية .

٢-هذا الجمع والتلخيص والنشر يجب أن يكون فى إطار :

أ - ما هو الصالح والطالح بين كافة الآراء التربوية المطروحة ؟

ب- كيف يقف النظام التعليمي للدولة بين نظم التعليم العالمية الأخرى ؟

جـ- بيان سبيل تطوير نظم التعليم القومية .

كما بدأ سادلر أيضا فى الربط بين نظم التعليم القومية وبين الوحدة الاجتماعية (**Social Unity**) والرفاهية الاقتصادية . وفى واقع الأمر فإن اهتمامات سادلر بالنظم التعليمية ظهرت أكثر وضوحا من خلال محاضرة له فى جيلفورد (**Juilford**) فى السبت ٢ أكتوبر ١٩٠٠ أي قبل ما تحثنا عنه مسبقا بثلاث سنوات فقد كان هناك تساؤلا رئيسيا يدور بخاطره وقدر إتخذه عنوانا لمحاضرته هذه وهذا السؤال هو :

How far can we learn anything of practical value From the study of foreign systems of Education.

أى : إلى أي مدى يمكننا أن نتعلم شيئا ذا قيمة علمية من دراستنا لنظم التعليم الأجنبي ؟

وقد أجاب سادلر على تساؤله هذا من خلال حديثه عن التربية كمظهر من مظاهر الحياة كما ذكر فى معرض حديثة أن خبير التربية ما هو إلا خبير فى شئون الحياة ، وتحدث عن قصور المعرفة السطحية بالتربية كمفهوم من حيث قصر ذلك على الكم المعرفي الذي يمكن به تنمية العقل الإنساني ، أو التمرينات والتدريبات التي تحافظ على البدن ، أو نظام التغذية الذي يجب معرفته وتحدث عن أن كل هذه الأشياء مطلوبة وتمثل جزئية من جزئيات التربية ولكن هناك أمور أخرى يجب أن تتداخل كلها من أجل خلق النظام التعليمي المؤثر الذي يفيد فى تشكيل كافة القوى الإنسانية ليس فقط من أجل الكيان الإنساني ولكن من أجل تكيف الإنسان مع مجتمعه المحلي والمجتمعات الأخرى ، وقد خرج سادلر من النطاق المحلي بالحديث عن نظام وفلسفة التعليم الإنجليزي إلى الشكل العام وفلسفة النظام التعليمي الألماني لكي يقترب من المدخل الذي يريد الدخول به لدراسة نظم التعليم كافة ونظم التعليم الأجنبي ، وهو مدخل القوى المؤثرة على نظام التعليم ، أو ما اتفق عليه علماء التربية المقارنة باسم القوى والعوامل الثقافية ، والحق أن نسب مبحث القوى الثقافية إلى سادلر كأول من تحدث عنه وليس إلى نيقولاس هانز الذي أخذ به وطوره فيما بعد .

ولنأخذ دليلا علميا منهجيا ، فهو يقول فى محاضرته هذه التي بدأنا الحديث بها :

- *In studying foreign systems of education we should not forget.*
- *That the things outside the schools matter even more than the.*
- *Things inside the schools, and govern and interpret the things inside.*

وهي تعني :

أنه فى دراسة نظم التعليم الأجنبية ، يجب ألا نغفل تلك القوى التي تؤثر على مجريات العمليات التعليمية داخل النظام التعليمي ، ونعني بها المؤثرات الخارجية ،

فهذه المؤثرات لها دورها فى إدارة وتفسير ما يحدث داخل النظام التعليمي . وسوف نتناول ذلك تفصيلا فيما بعد بدراسة آراء نيقولاس هانز ومنهج القوى الثقافية (سياسية واقتصادية ، وتاريخية وغيرها والتي تؤثر على تشكيل النظم التعليمية) .

ولقد استمر مايكل (ميخائيل) سادلر فى تفسيراته لما يعنيه بالقوى التي تؤثر على شكل النظام التعليمي ، بذكره مثالا :

We cannot wander at pleasure among the educational systems of the world, like a child strolling through a garden, and pick off a flower from one bush and some leaves from another and then expect that if we stick what we have gathered into the soil at home, we shall have a living plant. A national system of Education is a living thing, the outcome of forgotten struggles and difficulties, and " of battles long". It has in it some of the secret workings of national life. IT reflects, while it seeks to remedy, the failings of the national character.

وهي تعني أنه لا يمكننا أن نتجول بين النظم ، ونقطف زهرة من غصن وبضعة أوراق من غصن آخر ، ثم نتوقع أننا لو غرسنا ما جمعناه فى تربة بلدنا فإننا نحصل على نبات حي . إن النظام القومي للتعليم كائن حي وهو نتاج الصراعات التي نسيناها والصعاب والمعارك التي قامت منذ زمن طويل ، أنه يحمل فى نفسه بعض النشاطات الخفية فى الحياة القومية ، وهو يعكس ويبحث عن علاج قصور الفشل والقصور فى الشخصية القومية .

وتحدث هنا أيضا عن مفهوم الشخصية القومية وأن كان بإشارات مقتضبة تبناها فيما بعد مالينسون ليتحدث عن مفهوم **National Character** أو الشخصية القومية وكمنهج أيضا لدراسة النظم التعليمية أو التربية المقارنة ولكن فيما بعد سادلر .

ومن هذه الجزئية حول أفكار سادلر التي أوردها فى محاضرته نجد أنه قد اتخذ منحى جديدا فى دراسة التربية المقارنة ، وهو منهج القوى الثقافية ومنهج الشخصية

القومية . حيث إن الخلفية القومية أثرت على نظام التعليم الإنجليزي فى الأمثلة التـــي أوردها وشكلته بالكيونونة التي كان عليها مثلا فى عام ١٩٠٦ ويتحدث فى هذا السياق عن أن :

- النظام التعليمي الإنجليزي كائن بهذه الصورة حيث كونه المجتمع بقواه ومؤثراته المختلفة .
- ولكن ما هي القوى التي جعلت المجتمع يكون بهذا الشكل والذي يؤثـــر بـــدوره على كينونة النظام التعليمي ؟

ولقد وصف بريان هولمز هذا الفكر الذي تبناه سادلر بأنه مدخل متكـــامل لدراسة التربية المقارنة ويعني بالإصلاح التعليمي . كما نجد أن ســـادلر يحـــاول أن يخطو خطوات أكثر علمية فى منهجه وذلك عن طريق التنبؤ **Prediction** وهو مـــن سمات المنهج العلمي أو أيضا وضع نظريات تحاول أن تخترق واقع الأحداث وتبلوره فى قوالب المنهج العلمي . وهكذا انتقل سادلر بمنهجه من مجرد وصف نظم التعليـــم إلى المناداة بضرورة تحليل النظام التعليمي .

<u>وهكذا فإن سادلر يكون قد نادى بأن :</u>

أولاً : علينا أن نضع فى اعتبارنا (فروض) أن هناك قوى (أشياء) خارج النظـــام التعليمي قد تكون ذات أهمية وتأثير على هذا النظام أكثر من مكونات أخرى له

ثانياً : علينا بدراسة القوى (تحليل) والعوامل الخارجية التي تتحكم وتؤثر بشكل فعال على النظام التعليمي .

ثالثاً : يجب الابتعاد عن التعصب الشخصي عن دراستنا لنظم التعلم الأجنبي . وكذلـك الانحياز لثقافة من الثقافات .

رابعاً : أن الوعي والفهم لنظام تعليمي معين سوف يؤهل الدارس للتنبؤ وكذا إمكانيات التحليل التعليمي الكائن فى بلده .

وهكذا كانت كتابات سادلر ذات أثر بالغ الأهمية فى معاصريه سواء بعد الحرب العالمية الأولى أو فيما قبلها ، كما كان لبدء التقدم فى وسائل الاتصال بين الدول مع بداية القرن العشرين أثره أيضا فى إثراء علم التربية المقارنة وبتسهيل وسائل الاتصال وجمع البيانات والإحصائيات وإجراء المقارنات وتحليلها .

اسحق كاندل

Issac Leon Kandle

أدت أفكار وآراء سادلر فى دراسة النظم التعليمية إلى معرفة مدخل جديد لدراسة التربية المقارنة بميل إلى العلمية ومن الذين استفادوا من هذه الأفكار والآراء وربطوا بينها وبين المنحى العلمي فى التربية المقارنة اسحق ليون كاندل **Issac Leon Kandle** الذى ولد فى رومانيا علم ١٨٨١ وهو يهودي الديانة تعلم فى إنجلترا فى مانشيستر سواء فى المدرسة الثانوية أو الجامعة وبعد ذلك عمل فى أمريكا ، وعمل محررا لمدة تزيد عن ٢٠ عاما.(١٩٢٤ -١٩٤٤) فى المعهد الدولي الذي ينشر الكتاب السنوي فى التربية كما كان فى نفس الوقت أستاذا فى كلية المعلمين بجامعة كولومبيا ومن كتاباته :

١-تاريخ التعليم الثانوي (١٩٣٠) .

٢-دراسات فى التربية المقارنة (١٩٣٣) .

٣-أنواع الإدارة (١٩٣٨) .

٤-أثر الحرب على التعليم الأمريكي (١٩٤٨) .

٥-التعليم الأمريكي فى القرن العشرين (١٩٥٧) .

٦-المنحى الجديد فى التربية ، دراسة مقارنة .

وقد قسم الكتاب الأخير هنا ، إلي عشرة أجزاء كما يلي :

1- The content and method of comparative education.

١-المحتوى والطريقة فى التربية المقارنة .

2- The State and education.

٢- الدولة والتربية .

3- Forces that determine the character of an educational system.

٣-القوى التي تقرر شكل النظام التعليمي .

4- Equalizing educational opportunities.

٤-المساواة فى الفرص التعليمية .

5- The New Pattern of educational reconstruction.

٥-النموذج الجديد فى إعادة البناء التربوي .

6- The administration and organization of education.

٦-إدارة وتنظيم التعليم .

7- The education of child.

٧-تربية الطفل .

8- The education of adolescent.

٨-تعليم الكبار (البالغين) .

9- The preparation of teachers.

٩- إعداد المعلمين .

10-Problems and outlook.

١٠-مشكلات ونظرة عامة .

ويعتبر كاندل من كبار رجال التربية المقارنة الذين نهضوا بها وأسسوها على قواعد من المنهج العلمي الحديث ، حيث يرى كاندل أن التربية نتاج قوى اجتماعية ، واقتصادية ، وسياسية ، وثقافية ، وتاريخية .وأن هذه القوى المختلفة قد تكاتفت وامتزجت مع بعضها البعض لتنتج طابعا قوميا خاصا انعكس على النظم

التعليمية فى كل بلد ، لذلك فإن فهم وتقدير وتقويم النظم القومية للتعليم فى أي مجتمع يتطلب :

أولاً : دراسة الجوانب التاريخية ، والثقافية ، والاجتماعية ، لهذا المجتمع .

ثانياً : التعرف على القوى المختلفة الظاهرة والخفية التي تحكم تركيبة الاجتماعي وتقرر مصيره السياسي والاقتصادي .

فالنظم التربوية فى رأيه - تكونها أساسا الأطر الثقافية ، والاجتماعية والاتجاهات السياسية ، والاقتصادية ، أكثر مما تكونها النظريات التربوية ، أو النفسية أو النفسية التي تؤثر على الفرد باعتباره شخصية قائمة بذاتها .

وعلى هذا يعتبر كاندل دراسة النظم التعليمية المختلفة داخل الإطار الثقافي والاجتماعي الذي يحيط بها والعوامل والقوى المؤثرة فى تشكيلها ونموها الموضوع الأساسي للتربية المقارنة .

وعن أهداف التربية المقارنة يقول كاندل : أن القيمة الرئيسية للمعالجة المقارنة للمشكلات التربوية تقع فى تحليل الأسباب التي أوجدت هذه المشكلات كما تظهر فى مقارنة الفروق بين النظم التعليمية المختلفة والعوامل المسببة لها ، وأخيرا فى دراسة الحلول التي حاولتها الدول المختلفة . ومعني ذلك أن المعالجة المقارنة تتطلب أولا : تقدير للقوى الخفية الروحية والثقافية التي تقع خلف أي نظام تعليمي ، مع ملاحظة أن العوامل والقوى التي تقع خارج المدرسة قد تكون أكثر أهمية مما يدور داخلها أى أنه يتفق مع منهج سادلر .

ولقد عبر كاندل عن هذه الفكرة أيضا فى مقالة نشرها عام ١٩٣٦ ، فى مجلة أمريكية **Review of Educational Research** تحت عنوان التربية المقارنة فقال : أن هدف التربية المقارنة مثل الهدف من القانون المقارن ، والأدب المقارن ، والتشريح المقارن هو اكتشاف التباينات والاختلاف فى القوى أو العوامل التي تنتج تباينا

واختلافا فى نظم التعليم . ولا شك أن هذا يعني بالضرورة اكتشاف المبادئ الأساسية التي تحكم النمو والتطور فى النظم القومية للتعليم ، وبهذا فإن تفسير أي نظام تعليمي أو وضع أية حلول للمشكلات التربوية لا يمكن أن يتم إلا فى سياق الفلسفات والتطبيقات الاجتماعية والاقتصادية التي تحكم الفرد والمجتمع فى ظل نظام معين .

وقد لاحظ كاندل بعد الحرب العالمية الثانية أن جميع المجتمعات المتقدمة قد نهجت مناهج متشابهة لحد كبير فى خطوطها العريضة لإصلاح نظمها التعليمية ، وذلك تحت تأثير أفكار تربوية عامة فرضت هذه المناهج والأساليب . إلا ان هذه المناهج قد تأثرت تأثرا كبيرا بحجم وطبيعة القوى الفعالة الكائنة فى ثقافة أي مجتمع وهو فى هذا يقول : أن مشكلات التربية وأهدافها متشابهة فى معظم أنحاء العالم ، ومع ذلك فحلولها متنوعة . ذلك لأن هذه الحلول تتوقف على الاختلافات الكائنة بين الثقافة والتقاليد القومية .

وذهب كاندل إلى اعتبار النظم التربوية القومية فى دول مثل : إنجلترا وفرنسا وألمانيا وإيطاليا وروسيا والولايات المتحدة ، بمثابة مختبرات تجريبية رائدة للإجراءات التي تتبع فى حل المشكلات المتشابهة والتي تلعب العوامل السياسية ، والاجتماعية ، والاقتصادية ، والثقافية دورا هاما فى حلها أكثر مما تلعبه النظريات التربوية العالمية .

ومن هذا يمكن القول بأن :

أولاً : كاندل قام بتدعيم اتجاه الطابع القومي فى التربية الذي أشار إليه ماثيو أرنولد وقدمه بقوة السير مايكل ايرنست سادلر والذي يحاول أن يجعل من دراسة التربية المقارنة دراسة للعوامل والقوى الاجتماعية والثقافية والتاريخية والاقتصادية المؤثرة والتي تحكم طبيعة النظام التعليمي والحلول المختارة لمشكلاته .

ثانياً : أن التربية المقارنة كما يقول كاندل تتطلب قبل كل شئ تقديرا للعوامل الثقافية والدوافع الروحية الخفية التي تؤسس النظام التعليمي ، تلك العوامل والقوى الخارجة عن نطاق المدرسة أو المعهد والتي هي أهم من العوامل الموجودة داخلها بالفعل .

ثالثاً : أن هدف التربية المقارنة عند كاندل **Kandel** فى النهاية هو تمكين المسئولين عن التربية فى بلد معين من تكييف الخبرات والتجارب والطرق والتنظيمات التربوية المستخدمة فى بلاد أو بيئات أخرى لا مجرد نقلها أو تمثلها فجميع مشكلات التربية المعاصرة متماثلة تقريبا فى جميع أنحاء مجتمعات هذا العالم . ولكن حيث إن الهدف من الدراسة المقارنة هو الموائمة **adaptation** ، فإن الهدف يصبح لا قيمة له فى نظره إذا اقتصر على مجرد دراسة النظم التعليمية فهي حد ذاتها .

منهج اسحق ليون كاندل المقارن :

** <u>يتميز منهج كاندل المقارن بثلاث ميزات رئيسية هي</u> :

١- الوصف : وفيه يتم جمع الحقائق والمعلومات عن النظم التعليمية باعتبارها خطوة أساسية لإصدار الأحكام وإجراء المقارنات ، ويمكن تعميم هذا الأساس على كل دارسي وعلماء التربية المقارنة من حيث منهجية إتباعه .

٢- الخلفية الثقافية التاريخية **Cultural historical back ground** حيث ينبغي أن ينظر إلى النظام التعليمي فى علاقته بالخلفية الثقافية – التاريخية وبما تحتويه من عوامل وقوى اجتماعية ، واقتصادية ، وسياسية ؛ وذلك لأهميتها فى عمليات التفسير

٣- الأساس النفعي : لقد حدد كاندل الهدف من الدراسة المقارنة لنظم التعليم بأنه هو الموائمة وأن لم تحدث عملية الاستفادة أو بيان سبيلها بالمعنى الأصح فلا داعي

لعقد المقارنات (من وجهة نظره) ويعني هذا أن منهج كاندل يهدف إلى خدمة التربية فى أي دولة من دول العالم ولقد تبنى كاندل فكرة أن النظم الديموقراطية للتربية هي أحسن النظم (قارن مع هانز فيما بعد) وأيضا مع التربية تهدف إلى النمو المتكامل للشخصية الإنسانية .

أوجه النقد فى منهج كاندل :

** يمكن القول بأن أهم الانتقادات التي وجهت إلى منهج كاندل هي :

١- لم يحدد لنا كاندل خطوات المنهج العلمي الذي يجب علينا إتباعه فى تحليل النظام التعليمي وتحديد مشكلاته ووصفها وطرق عقد المقارنات .

٢- أهمل كاندل نتائج العلوم الاجتماعية التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالتربية ولها أثرها الكبير عليها وعلى طرقها .

٣- استخدم الأسلوب الإنشائي وأسلوب التعميمات فى حديثة عن الطابع القومي وأثر العوامل الثقافية على المشكلات الاجتماعية كما أن كاندل لا يستند إلى أدلة كافية لتدعيم آرائه . فهو يقول : أن المركزية فى الإدارة التعليمية (مثلا) سيئة وغير سليمة . ولكنه لم يحدد لماذا ، وأين ؟ وكيف ؟ كما أنه فى موقع آخر يعمم بأن الجل الفرنسي هو رجل الآراء والأفكار ولكن لم يبين لماذا ؟ ومتى ؟ وأين ، وكيف ، و ... أي أن تعميماته دائما تكون فى موضع تساؤل واستفسار .

٤- لم يوضح كاندل كيفية الحكم على أهمية عامل من العوامل المؤثرة فى نظم التعليم وعلاقته بعامل آخر وما بين هذه العوامل من علاقات وتداخل .

وعلى هذا فإن دور اسحق كاندل في التربية المقارنة ، قد تحدد في الآتي :

تجاوزه لمرحلة التركيز على مجرد جمع الحقائق والمعلومات عن النظم التعليمية إلى القوى المؤثرة فى هذه النظم ، فقد ميز مرحلة ما قبله التركيز على مجرد جمع الحقائق والمعلومات وكانت الحاجة ماسة إلى تفسيرها وقد حاول ذلك ، كما امتد

بمنهج القوى أو العوامل الذي نادى بها سادلر على بعد أكبر وذلك فـــي ربطـــة بيـــن المجتمع والتربية وحديثه عن وجود علاقات قوية بين المجتمع ونظام التعليـــم فيـــه ، ولكن لم يترك لنا كاندل منهجا محددا يفسر العلاقات بين الظواهـــر التعليميـــة وبيـــن الأصول والقوى الاجتماعية .

نيقولاس هانز

Nicholas Hans

١٨٨٨ - ١٩٦٩

يعتبر نيقولاس هانز واحدا من البارزين فى مجال التربية المقارنة الذين نـــالوا احترما عظيما فقد شغل منصب أستاذ التربية المقارنة بجامعة لندن ، وهو يعتبر تابعـــا لتقاليد كاندل فقد ذهب مذهب كاندل فى أن الطابع القومي والعوامل المؤثرة فيـــه ، او المكونة له هي أيضا التي تظهر النظم التعليمية القومية بالأشكال التي تبدو عليها . فهو يقول :

أن النظم القومية للتعليم شأنها شأن الدساتير والآداب القومية مـــا هـــي إلا تعبير عن أوضاع وظروف قومية ، وهي شأنها شأن غيرها تختلف من أمة إلى أمـــة أخرى ، والشخصية القومية لأي أمة هي نتاج مركب مكـــون مـــن أجنـــاس مختلفـــة وتكيفات لغوية وحركات دينية وأوضاع وجغرافية وتاريخية عامة ولما كـــانت نظـــم التعليم ذات صبغة قومية فإنها تصبح أيضا مظهرا من مظاهر القومية .

ويرى هانز أن هدف التربية المقارنة لا يقف عند حد وصف النظم التعليمية ، أو محاولة تفسيرها ، وتحليلها إلى عواملها المؤثرة ، وإنما التربية المقارنة ذات هـدف نفعي إصلاحي . فهو يقول فى كتابة عن التربية المقارنة : أن هدف التربية المقارنـــة ليس فقط نظم التعليم القائمة ، ولكن وضع تصور لإصلاح التعليم يكون أفضـــل مـــا يكون بالنسبة للظروف الاجتماعية والاقتصادية الجديدة . أن التربية المقارنة يجـب أن

تنظر بإصرار نحو المستقبل بقصد جاد للإصلاح . ولهذا دراسة لها طبيعة ديناميـة ذات هدف نفعي .

ويقول هانز إننا إذا استطعنا أن نفصل وأن نحلل العوامل التي كانت ذات فاعلية من الناحية التاريخية فى خلق أمم مختلفة ، كان علينا أن نواصل السير نحو تحديد المبادئ التي ترتكز عليها نظم التربية القومية .

ولقد ذكر هانز فى كتابة " التراث التربوي " **Educational Tradition** خمسة عوامل تعمل على تكوين الأمة النموذجية وهي : وحدة الجنس ، وحدة الدين ، وحدة اللغة ، التركيب الإقليمي ، والسيادة السياسية ، ولكن قد ينقص أحد هذه العوامل دون أن يترتب على ذلك تهديد لوحدة الثقافة القومية فبلجيكا مثلا تعوزها وحدة اللغة إذ أن بها لغتين قوميتين ، وعلى الرغم من هذه الصعوبة فإنها تعد أمة واحدة . وهولندا منقسمة دينيا ، كما أن الجمهوريات اللاتينية الأمريكية تضم سكانا من ثلاث مجموعات جنسية متميزة ، ومع ذلك فهذه البلاد جميعا أمم بكل ما فى هذه الكلمة من معنى .

إذن فشخصية الأمم بوجه عام هي نتيجة مركبة من أخلاط سلالية وتكيفات لغوية وحركات دينية ، وظروف تاريخية ، وجغرافية ، والنظم الدينية القومية لابد وأن تتأثر بهذه العوامل ، ولابد وأن تمتد بجذورها عميقا فى الماضي حتى ولو كانت هناك حكومات ثورية قد أقامت تلك النظم عن قصد ؛ لإصلاح الشخصية الموروثة للأمة .

هذا ولقد وصل هانز فى تحليله إلى أن هناك ثلاث مجموعات محددة من العوامل التي أثرت فى توجيه النظم التعليمية فى مختلف الدول والثقافات وقد قسم هذه العوامل إلى :

القسم الأول : العوامل الطبيعية Natural Factors

أ – الجنس . ب– اللغة . جـ– البيئة (العوامل الجغرافية والاقتصادية) .

القسم الثاني : العوامل الدينية Religious Factors

أ – الكاثوليكية . ب– الإنجليكانية . جـ– التطهرية .

القسم الثالث : العوامل العلمانية Secular Factors

أ – الإنسانية . ب– الاشتراكية . جـ– القومية .

أولاً : العوامل الطبيعية

وهذه العوامل تشمل كما ذكرنا عامل اللغة ، والجنس ، والبيئة .وسوف نتناول هذه العوامل التي حددها هانز بالتحليل .

(أ) عامل اللغة :

تعتبر اللغة أقوى عامل فعال فى تشكيل شخصية الأمة . فعامل اللغة يقوم بدور هام فى تشكيل النظام التعليمي وإظهاره بشكل كلي متوحد فى حالة اللغة المشتركة ، وفى حالة اختلاف اللهجات فى دولة واحدة يظهر العديد من المشكلات أمام التشكيل العام للنظام التعليمي مثلما نجده فى دولة مثل : الهند حيث تعدد اللغات بشكل كبير ، وفى الحقيقة فإن ظهور المشكلة اللغوية وتعدد اللغات فى دولة واحدة يمكن أن يخضع لواحد من الاحتمالات الثلاثة التالية :

الأول : الهجرة الجماعية الكبيرة من مكان إلى مكان آخر . ومع التفوق الثقافي للمجموعة الواحدة والجوار والتزاوج يحدث انصهار المجموعة الأصلية فى الثقافة الجديدة على المدى الطويل ، وهذا ما حدث فى الولايات المتحدة الأمريكية واستراليا ونيوزيلانده. وتكون المشكلة اللغوية مرحلة فى هذه الحالة ويكون زوالها بالتدريج حتى تنقضي تماما .

الثاني : فرض اللغة بالقوة عن طريق سلطة أجنبية حاكمة كما حدث بالنسبة لكل من الإدارة الفرنسية والبريطانية فى المستعمرات . وعلى الرغم من اختلاف هدف كل من الإدارتين فإن النتيجة كانت واحدة ، وهي خلق مشكلات لغوية فى البلاد المستعمرة ، كما حدث فى الجزائر تحت الإدارة الفرنسية ، والهند تحت الإدارة الإنجليزية فالهند – مثلا – قارة ضخمة تسكنها أجناس مختلفة ، وتعدد فيها الديانات السماوية وغير السماوية ، وتسكنها جماعات لغوية مختلفة تتكلم

لغات كثيرة مختلفة . ومن أهم هذه اللغات : اللغة الهندية ، وهي تمثل لغة المثقفين من أبناء الهند . كما أن هناك اللغة البنغالية ، والكجرانية ، وغيرها .
وكانت السياسة الإنجليزية التعليمية التي رسمها ماكولي في مواجهة تعدد اللغات الهندية استخدام الإنجليزية لغة للتعلم بالمدارس ، وكان إدخال اللغة الإنجليزية كأداة للتعليم محل نقاش كبير بين الإنجليز أنفسهم ، فمن قائل أنها كانت ضربة ومن قائل أنها كانت أكبر أخطاء السياسة الاستعمارية الإنجليزية في الهند . وقد حاول كرومر في مصر أن يقتفي أثر سياسة نظيره ماكولي في الهند ، وعلى الرغم من فشل سياسة ماكولي في الهند وكرومر في مصر فإن أثارها مازالت كامنة في البلدين . وتتبع دول مثل : الاتحاد السوفيتي مبدأ ثنائية اللغة **Bilingulas** كحل للتغلب على تعدد اللغات في مجتمعاتها .

الثالث : وجود المشكلة اللغوية ؛ نتيجة للغزو أو الفتوحات الحربية مما يترتب عليه تغير في الحدود السياسية للدول ودخول منطقة بشعوبها داخل حدود دولة أخرى على غرار ما حدث للألزاس واللورين بفرنسا . ومثال لمشكلة اللغة هنا : اتحاد الجمهوريات السوفيتية فهو يتكون من قوميات كثيرة مختلفة تتحدث مع بعضها البعض طواعية أو قسرا ، وكونت هذا المزيج الهائل من الشعوب والقوميات واللغات بعيدا عن كون الروس أغلبية عددية في الاتحاد السوفيتي ــ إذ يشكلون ٧٥% من مجموع السكان ويتمتعون دائما بالسلطة ويتغلغلون في جميع أنحاء الاتحاد ــ مهد استخدام اللغة الروسية ، لغة قومية لكل البلاد . وتحل المشكلة في الاتحاد السوفيتي عن طريق استخدام مبدأ ثنائية اللغة وهو يعني أن يبدأ التعليم لغير الروس بلغاتهم الوطنية ، وفي نفس الوقت تعلم اللغة الروسية كلغة قومية منذ المراحل الأولى ، ومع تقدم الطفل في الدراسة يزداد استخدام اللغة الروسية ، أما في الجامعات والجيش تكون اللغة الروسية هي

اللغة الوحيدة المستخدمة ، ويكثر استخدامها أيضا فى الحياة العامة فى التخاطب ، والاتصالات ، والبيع ، والشراء ، والإذاعة ، والتليفزيون ، وغيرها من وسائل الاتصال بالجماهير . وقد يحدث أيضا الأخذ بمبدأ ثنائية اللغة كضرورة قومية فى حالة الدول التي وجدت بها قوميات ، أو أكثر ، ولفترة طويلة دون أن تستوعب أحداهما الأخرى ، وفى هذه الحالة يكون للغتين مكانة قومية متساوية وتقتضي ضرورة الحياة أن يتعلم السكان اللغتين كما هو الحال فى سويسرا وبلجيكا - مثلا - وكوبيك فى كندا ، وهكذا يتضح لنا أن تأثير اللغة يرتبط ارتباطا مباشرا بالمشكلات التربوية ، فهي تمثل البؤرة الأساسية لجميع الإصلاحات والخطط التربوية فى كثير من الأقطار .

(ب) عامل الجنس :

إن لفظ الجنس **Race** يستخدم عادة بشكل غير دقيق نوعا ما فى الاستعمال اليومي وفى الكتب العلمية . فهو بأوسع معانيه يتضمن " الجنس " البشري بأسره ، وقد يطلق بمعناه الضيق على أسرة ما ، كما هو الحال فى لفظ " جنس ابراهيم " مثلا ، أما فى معانيه المتوسطة فإنه يطلق غالبا على قبيلة ما أو على أمة أو مجموعة من الشعوب ، كما هو الحال عندما نقول " الجنس العربي " أو " الجنس الجرماني " ... الخ ، وإذا تحرينا الدقة فإننا لا نجد أيا من هذه الاستعمالات للفظ صحيحا من الناحية العلمية .

أما من الناحية البيولوجية فإن " الجنس " يعني مجموعة سلالية أصيلة بملامح خاصة دائما تنتقل من جيل لآخر . وفى هذا المقام لن نستخدم لفظ " الجنس " إلا بمعنى جماعة سلالية متميزة سواء أكانت تمثل الجنس الأصلي ، أو وكانت نتيجة امتزاج عدة أجناس أصلية اكتسبت دواما معنيا فى خصائصها الأساسية .

هذا وتتأثر النظم التعليمية بعامل السلالة أو الجنس وتتضح هذه المشكلة كعامل محدد للنظم التعليمية فى الدول التي تتواجد بها مجموعات عنصرية **Ethincgroups** كما هو الحال فى جنوب أفريقيا وأمريكا مثلا .

ففي الولايات المتحدة الأمريكية يشكل الزنوج ما يقرب من ١٠ % من السكان وهم لا يمثلون مشكلة عنصرية بالمعنى البيولوجي بل يمثلون مشكلة اجتماعية ، فليس للزنوج خصائص ثقافية ، أو دينية ، أو لغوية ، خاصة تميزهم عن غيرهم من الأمريكيين ، بل أن بعضهم أبيض البشرة كأي أمريكي غير زنجي مع هذا لا يحظى الزنوج فى أمريكا بالمساواة فى الحقوق ، وتفرض مشكلة العنصر فى هذه المناطق وجود نظامين للتعليم أحدهما : للبيض ، والآخر للزنوج ، وفى حين يختص النظام الأول بإمكانيات كبيرة تجعل منه نظاما جديرا بالاحترام ، فإن نظام التعليم للزنوج يتكون عادة من مدارس فقيرة فى مبناها ومعداتها وإمكانياتها ومدرسيها من حيث المؤهلات والمرتبات . ويترتب على ذلك انخفاض مستوى التعليم ونوعيته للزنوج مما يكون له آثاره اجتماعية بعيدة المدى على فرص العمل والوضع الاجتماعي لهم .

أما فى جنوب إفريقيا فالمشكلة العنصرية تختلف عنها فى الولايات المتحدة ، فالزنوج يكونون غالبية الشعب فى جنوب إفريقيا ويكون الأوروبيون أقلية لكنهم حكم البلاد . وفى حين نجد أن للأوروبيين نظاما تعليميا متقدما يقوم على أساس علماني مجاني الحضور فيه إجباري بين سن ٧ ــ ١٥ سنة ، فإن النظام للأفريقيين ما دون ذلك بكثير ، فعدد الأطفال المواطنين السود لا يزيد عن ربع عدد الأوروبيين ، وبينما السلم التعليمي مفتوح إلى مداه أمام الأوروبيين فهو محدود أمام الوطنيين ، كما يعمل كلا نظامي التعليم على تعزيز البعض والكراهية والعداء لأبناء الجنس الآخر ، كما يلعب التشريع ، والقانون والرأي العام دورا فى تثبيت هذه الأنماط التربوية العنصرية .

(جـ) العوامل الجغرافية والاقتصادية :

إذا كان للمناخ تأثيره على السلالة البشرية ، فإن تأثيره على النظم التربوية واضح فشكل النظام المدرسي والأثاث وطرق المواصلات المستخدمة فى نقل تلاميذ المدرسة وأنواعها وقيود السن المتعلقة بالحضور الإجباري ، إنما تتحدد جميعها فى الغالب بالمناخ وبمقومات القطر ومن جهة أخرى فإن قامة الأوروبيين بالأمريكتين وبلاد نصف الكرة الجنوبي (على سبيل المثال) قد تتطلب تكييف النظم المدرسية التي كانت لديهم ببلادهم بما تمليه عليهم الأحوال الجغرافية والمناخية الجديدة ، وهذا أدى بلا محالة إلى تغيير ما نهجوا عليه بأوروبا .

أما الاقتصاد فإنه يحدد – بالتالي إلى حد كبير – محتوى وطرائق التعليم : فحتى تدريب المرهقين على ما هو ممارس لدى القبائل البدائية ، إنما يتباين تبعا لوظائفهم الأساسية الشائعة بينهم فالقناص ، وصائد السمك ، والجندي . وغيرهم كانوا جميعا نتاجا للتدريب القبلي الذي تطلب تمارين مخططة تخطيطيا معنيا ، وتدريبا شفويا خاصا بكل وظيفة .

وفى الأقطار المتمدنة ، كان على السلطات المركزية المحلية أن ترسم خطة نظمها التعليمية فى ضوء أحوالها وحاجاتها القومية والاقتصادية المحلية بشكل مباشر . فالبلد الصناعي يتطلب إلى حد كبير نظاما مدرسيا مختلفا عن نظام البلد الذي تشيع فيه الزراعة ، وكذلك كان على البلاد الساحلية ، وفى خلال العصور الوسطى كان تنوع التعليم مشروطا إلى حد كبير بالحاجات الوظيفية ، أما تأثير المناخ على أبنية المدارس وأثاثها فإنه واضح ، فمدارس الهواء الطلق مستحيلة فى اسكندنافية بشتائها القارص وعواصفها الثلجية ، ولكنها تشيع فى البلاد الاستوائية ، وما تحت الاستوائية . وهنالك مثال هام جدا لتأثير اختلاف المناخ فى التعليم يتضح من القوانين الخاصة بقيود السن بصدد الحضور الإجباري ، والنسبة المئوية لأطفال ما قبل سن الإلزام الذي يلتحقون بالمدرسة فى البلاد المختلفة . وسوف نتناول الآن بالمقارنة خمسة أقطار من الشمال ،

هي : الدانمارك ، إستونيا ، فنلنده ، والنرويج والسويد ، وخمس بلاد أوروبية من بلاد البحر المتوسط هي : فرنسا واليونان وإيطاليا وأسبانيا وسويسرا .

والجدول الآتي يوضح المقارنة ، علما بأن أرقامه تعبر عن الحالة قبل الحرب .

الأقطار الشمالية			أقطار البحر المتوسط		
القطر	قيود السن للحضور الإجباري	النسبة المئوية للأعمار ٣/٧ بالمدرسة	القطر	قيود السن للحضور الإجباري	النسبة المئوية للأعمار ٣/٦ ، ٣/٧ بالمدرسة
الدانمارك	٧ – ١٤	٣	فرنسا	٦ – ١٤	٥٥ – ٧٠
أستونيا	٨ – ١٤	٢	اليونان	٦ – ١٢	٨ – ٣٠
فنلنده	٧ – ١٤	٣	إيطاليا	٦ – ١٤	٣٠ – ٤٥
النرويج	٧,٥٠ – ١٤	١	أسبانيا	٦ – ١٣	٣٤ – ٣٨
السويد	٧ – ١٤	٢	سويسرا	٦ – ١٤	٥٠ – ٦٥

ولهذا الاختلاف الواضح تفسيرا واحد ، فالحضور الإجباري في الأقطار الشمالية يبدأ متأخرا بسنة أو سنتين ، أو أن عنف المناخ يجعل خروج الأولاد الذين تقل أعمارهم عن سبع سنوات من البيت محفوفا بالخطر ، وذلك هو السبب فى عدم وجود أقسام للحضانة بمدارسهم الابتدائية ، وعلى عكس ذلك يسمح لطف مناخ البحر المتوسط بالذهاب إلى المدرسة حتى بالنسبة إلى أطفال الثالثة . وتعتبر أستراليا مثالا هاما لتأثير العوامل الجغرافية السائدة فى تطور الأمة الحديثة ، فهذه القارة التى تساوى مساحة أوروبا تتضمن ثاني أكبر صحراء فى العالم ، ويمكن تقسيمها على النحو التالي : ٢١ % من القارة مناسب لإقامة الأوروبيين تماما ، ٤٢ % لزراعة نباتات المناطق الحارة ، وفى ظل هذه الظروف كان على السكان إما أن يتجمعوا فى مراكز حضارية قليلة ، وإما أن يتفرقوا على نطاق واسع من المرعى . وفى غضون هذه الأحوال

أصبحت أستراليا مضطرة جغرافيا إلى الأخذ بنظامين تعليمين مختلفين تماما : أحدهما للمدن الكبيرة ، والثاني : للمقاطعات الريفية فسدني وملبورن وغيرها من مدن كبيرة لها نظام مدرسي مدني يشبه إلى حد كبير النظم التعليمية بالمدن الأوربية ، أو الأمريكية ، والمدارس الكبيرة مجهزة في الغالب تجهيزاً حسناً بهيئة تدريس مناسبة ومؤهلة تأهيلا علميا كافيا ، كما تتضمن مناهج متنوعة بدرجة معقولة ، على أن التعليم الثانوي بأنواعه المختلفة مكفول لكل تلميذ كفء بعد انتهائه من المرحلة الابتدائية ، وكذلك يمكن حضور الجامعة دون ترك الموطن الأصلي ، لكن الأحوال تختلف عن ذلك في المناطق الريفية البعيدة ، فالمدارس الريفية عبارة عن مؤسسات صغيرة كل واحدة منها لها مدرس واحد . وتحتوي فيما بين عشرة وأربعين تلميذا ، أما المدارس الثانوية فإنها تتركز جميعها في مجتمعات المدن ، ولا تتيسر في الريف إلا مدارس اعدادية صغيرة للأعمار فيما بين ١٢ ، ١٥ سنة. وبالإضافة إلى ذلك فإن كثيرا من المزارع تبعد عن أقرب مدرسة ريفية بمسافة كبيرة ، حتى أن الحضور كل يوم يصبح أمراً مستحيلا . وإزاء هذه الظروف وحيث أن الولايات الاسترالية جميعا قد قبلت في تشريعها مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، لذا فقد كان على الحكومة المركزية أن تأخذ المسئولية الأدبية والمالية على كاهلها ، وعلى ذلك فإن النظم المركزية كانت إلى حد كبير في أستراليا نتيجة مباشرة لأحوالها الجغرافية . وهذا أمر مناف للتقاليد التي درجت عليها الدول الناطقة بالإنجليزية . فقد ساعدت هذه الظروف الجغرافية على وجود نظام للتعليم بالمراسلة **Correspondence** تشرف عليه الدولة .

هذا ويجب أن تلاحظ أن العوامل الجغرافية والاقتصادية ترتبط ببعضها بشكل مباشر وعام ؛ وذلك لأن اقتصاد أي منطقة يعتمد إلى حد كبير على جغرافيتها . وهناك من الأمثلة ما يدلل على أهمية العامل الاقتصادي في تشكيل النظام التعليمي ، ففي كل من إنجلترا وروسيا الثورة الصناعية دورا هاما في تشكيل النظام التعليمي .

ومن جهة أخرى نجد أن العامل الاقتصادي يؤثر على النظم التعليمية . فتمويل التعليم يعد من أكبر العوامل أهمية فى تطور نظم التعليم القومية . فالنسبة المئوية للإنفاق من الدخل القومي على التعليم ، وتقسيم الأعباء بين السلطات المركزية والسلطات المحلية ونظام المنح الذي تأخذ به الحكومة إنما تنعكس جميعا على تكوين النظام القومي ، وعلى مستواه .

وعلى الرغم من أنه من المستحيل ملاحظة تأثير السياسة المالية ، وخاصة ما كان منها متعلقا بلوائح التسويات المختلفة فى مستوى الخدمات التعليمية من أول نظرة ، إلا أن العامل المالي يعد من أكثر المؤثرات الاقتصادية أهمية ، فإذا لم يتمكن العامل الجغرافي والعامل الاقتصادي من التأثير فى القيم الروحية فى التعليم ، وفى تحديد الأهداف والأغراض من الثقافة القومية ، فإنهما يقدمان الدعامة والأساس الضروريين اللذين بدونهما يصبح نظام التعليم معلقا فى الهواء .

ثانياً : العوامل الدينية

إذا كنا قد علمنا أن العوامل الطبيعية تحدد إلى درجة كبيرة عمل المربي حتى قبل أن يبدأ فى ممارساته التربوية . فإننا سوف نتحدث الآن عن العوامل الروحية التى توجه المربي فى نشاطه ، وتضع أمامه هدفا محددا فى تدريب العقول ومساعدتها على النمو ، والعوامل الروحية لا تتعارض بالضرورة مع المقومات المادية بل إنها تكملها فى الغالب . وعندما تعمل العوامل الروحية والعوامل المادية جنبا لجنب فى انسجام ، فإنهما تنتجان فترة زاهرة من الثقافة القومية . والدين يعتبر أقوى المؤثرات الروحية ، لأنه يتصل بالإنسان ككل لا بذكائه فحسب فالدين يتغلغل فى الأغوار الوجدانية للطبيعة البشرية ، وهو يكيف الاستجابات المعتادة فى الحياة اليومية ويكون القدرة الذهنية للعقل المبتكر . ولذلك فإن التراث الديني إذا ما شمل الأمة بأسرها ، فإنه يصبح واحدا من خصائص الملامح القومية التي تستمر بعد ذلك عن طريق التربية .

ولا يمكن تحطيم التراث الديني القائم وخلق جو روحي جديد ، إلا بالاستعانة بمثل أعلى ديني أو بمثل أعلى علماني جديد يشتمل على عناصر دينية . ولقد حدثت أعمق الفوارق الثقافية نتيجة الثقافات الدينية والإصلاحات والثورات التي كانت في مجموعها احتجاجا على الدين القائم . والواقع أن انشعاب الإنسانية المعروف إلى شرق وغرب ليس جنسيا ولا لغويا ، بل إنه يقوم على أساس اختلاف النظرة الدينية والفلسفية فى الحياة . فالتقاليد الدينية كانت العامل الأساسي فى تقسيم الإنسانية إلى مناطق ثقافية .

ولقد صارت المسيحية وهي إحدى الديانات الثلاث العظمى - أعنى المسيحية واليهودية والإسلام ــ وهي الديانات التي ما يزال لها ملايين من الأتباع فى أوربا ــ جزءا متكاملا للثقافة الأوربية . أما اليهودية فإنها كانت دين جماعة صغيرة منعزلة عن السكان المحيطين بها خلال ثلاثة آلاف سنة من تاريخها ، ولم تؤثر فى أوربا إلا بقدر دخول معالم العهد القديم فى المسيحية ، ومن جهة أخرى فإن الإسلام قد أثر بطريق مباشر فى أوربا عن طريق شبه الجزيرة الجنوبية ، أعنى أسبانيا والبلقان ، وترك آثاره نتيجة احتكاكه بأوربا فى جميع ميادين النشاط الثقافي .

ويمكن القول أن العامل الديني يلعب دورا كبيرا فى تحديد محتويات المنهج ، أو حذف موضوعات معينة منه ، ففي نظام التعليم الأمريكي على سبيل المثال لا تدرس نظرية النشوء والارتقاء فى بعض المدارس لاعتبارها تتعارض مع الدين ، وقد يلعب العامل الديني دورا هاما فى اختيار المعلمين وتعيينهم والتزامهم بنوع معين من السلوك ، ففي النظام الأمريكي نجد انه قد يحرم على المدرسين ارتياد دور اللهو والبارات ، كما قد يطالبون بالانتظام فى الذهاب إلى الكنائس والاشتراك فى الشعائر .

وإذا كانت مسألة التعليم الديني لا تمثل مشكلة بالنسبة لنظام التعليم الديني ، فإنها تفرض العديد من المشكلات أمام نظام التعليم العام ، فالتعليم العام بحكم طبيعته

عام لجميع ويفتح أبوابه لكل التلاميذ بصرف النظر عن اللون أو الجنس أو الديـــن أو العقيدة ، ولذلك فعلى التعليم العام أن يقرر منذ البداية ما إذا كان عليه أن يدخل التعليـم الديني فى برامجه أم لا ؟ وإذا كان سيقوم بمسئولية هذا التعليم فكيف يواجه الفـــروق الطائفية وتعدد المجموعات الدينية .

وقد أخذت بعض النظم المعاصرة بأساليب تعليمية مختلفة فى مواجهة هـــذه المشكلات ، فبعض النظم أخذ بمبدأ اعتبار التعليم الديني ليس من مسئولية التعليم العام كنظام التعليم الأمريكى والفرنسي ففي هذين النظامين لا يدخل التعليم الدينـــي ضمـن برامج الدراسة بالتعليم العام ؛ لاعتباره مسئولية الكنائس والأسر ويخلى التلاميذ بعض الوقت من الدراسة لممارسة الشعائر الدينية بالكنائس .

ولن نتعرض هنا لما قاله هانز حول الكاثوليكية ، والانجليكانية ، والتطهريـة (البيروتيانية) . ويمكن الرجوع إلى كتاب نيقولاس هانز إذا كان هنـــاك بـد مـن الاستزادة والمقارنة بين هذه المؤثرات الدينية الثلاثة على التربية .

ثالثا : العوامل العلمانية

ويقسم هانز هذه العوامل إلى ثلاث هي :

١- الإنسانية ٢- الاشتراكية ٣- القومية

والعلمانية تعني : الدنيوية أي عدم المبالاة بالدين ، أو وضعه فـــى الاعتبـار وهـي بالإنجليزية **Secularism** ، وهي ليست مشتقة من العلمية **Scientism** وتعني فى قاموس أكسفورد (١٩٨٣) :

" The view that morality and education should not be based on religon"

وهذا يعني أنه إذا كان منحى التربية علمانية فإن هذا يقصد به ألا تقوم فلســفة التربية ، ونظمها على أسس دينية بأية حال من الأحوال .

ويمكن تناول العوامل الانسانية والاشتراكية والقومية والتي وصفها هانز بالعوامل العلمانية ، تناولا موجزا . يحدد علاقتها بمنهجه وطريقته في التربية المقارنة

فالإنسانية تتضمن موقفا بشريا (Human) ، وأخر انسانيا (Humane) من المشكلات التربوية ، فالموقف البشري يعني أنه يجب ألا يعمل الذين على قمع الطبيعة الإنسانية ، والمصالح الإنسانية لمناصرة مثل أعلى ، أما الموقف الإنساني فإنه يعني أنه يجب ألا نقمع طبيعة الطفل وعقله الأخذ في النمو بنظام مدرسي قاسي وطرائق تعليمية صارمة ، فالإنسانية كانت عصيانا ضد ثنائية العصر الوسيط المتعلقة بالروح والجسد ، القائلة بأن الجسم " أناء " للشر ، لذا إخضاعه لعقاب بدني عنيف وكانت الإنسانية عصيانا ضد احتكار اللاهوت وضد عقيدة الكنيسة في وضعها الأصلي تعني تحرير العقل من شكائم العقيدة ، ودراسة نقدية للطبيعة الإنسانية بطريقة الملاحظة للوقائع الفعلية . فالعصور الوسطى وقد تمركزت على المسائل اللاهوتية أهملت العلم والأعمال العظيمة العلمية التي قام بها أرسطو .

" The Middle Ages having Concentrated on theological questions neglected science. and scientific achievements of Aristole ... "

ولو انتقلنا من العصور الوسطى إلى القرن التاسع ، كما يتحدث هانز في كتابه فإن هذا القرن قد شهد كثيرا من الثورات ، والثورة في الاتحاد السوفيتي تمثل حلا نهائيا في القضاء على العوامل الدينية ، حيث أقلعت الكنيسة الأرثوذكسية رسميا عن جميع الادعاءات الخاصة بالتدخل في سياسة الدولة التربوية . وكذلك في الولايات المتحدة الأمريكية حيث تم التوصل إلى توازن ثابت بعمل تقسيم ثابت أحدهما النظام العلماني العام والأخر هو المدارس الطائفية الخاصة .

ويعتبر جون ديوي من رواد العلمانية ، فهو مثل بارز للتراث الانساني وهو أمريكي مازالت حياته وفلسفته عاملين مؤثرين سواء في أمريكا أو أوربا (ليس فقط ولكن تاثره بفكره كثير من المصريين وخاصة الذين درسوا للدكتوراه في التربية من

أمريكا فى عقد سابق) ، فهناك أجيال عديدة من المربين الأحياء كانوا قد دربوا علــى يد ديوي ، أو نشأوا فى جو أفكاره ، ولقد أعطى ديوي ثلاثة أسماء لفلســـفته هـــي : البرجماتيــــة **Pragmatism** ، والإنســـانية **Humanism** ، والتجريبيــــة **Experimentation** ففلسفة جون ديوي **John Dewey** برجماتيـــة وذلـــك بسـبب إخضاعها الفكر للعمل (نفعية) ، وهي إنسانية لحصرها جميع القيم فى تيار الخـبرة الإنسانية ، وهي فلسفة تجريبية لدعوتها إلى سمو المناهج العلميـــة التجريبيـــة ، أمـا موقف ديوي من أي دين موحى به فإنه سلبي بحت وفلســفته ــ صراحــة ــ نسـبية ترفض أي أفكار أو حقائق مطلقة فهو يقول أن سياق ومادة الخبرة تدعمـــان الحيـاة وتبقيها ، كما توفر إمكانياتها جميع أهداف ، والمثل العليا التي تنظم السلوك ، والنظرة البرجماتية فى الذكاء تعني أن الوظيفة العقل هي عرض أهداف جيدة ؛ وأكثر تعقـدا – لتحرير الخبرة من الروتين ومن الهوى ، فليس استخدام الفكر بأن ننجز هدفا أعطـــى من قبل سواء فى ميكانيكية الجسم أو فى تلك الآلية الخاصة بالحالة القائمة بـالمجتمع ، ولكن استخدام الذكاء فى الدرس البرجماتي يكون لتحرير العقـــل وتوسـيع مجـالات الاختيار فيه ... ويضيف هانز بأنه لا منازع فى أن فلسفة ديوي وما أنجـــزه عمليـا كمصلح مدرسي وأستاذ جامعي قد أثر بعمق فى التربية المعاصرة ولكن من الشـكوى فيه جدا أن تكون نسبية البرجماتية هي الكلمة الأخيرة فى النظرة التربوية .

أما عن العامل الثاني من العوامل العلمانية وهو الاشتراكية ، فيقول هـــانز : أن سيبر ليرو **Pierreleroux** قد استخدم لفظ اشتراكية فى الفلسفة الاجتماعيـــة لأول مرة فى مجلته المسماه " الكرة الأرضية **Globe** " ، وهي المجلة التي كانت تعبر عـن آراء أتباع سانت سيمون ، ابتداء من سنة ١٨٣١ م إلى ما بعدها ، ولكن المفاهيم التي تقوم عليها الفلسفة الاشتراكية أقدم من ذلك ، وكما أن الفلسفة الإنسانية ترتد فى أصلها إلى أفلاطون كذلك أيضا يمكن أن يقال فى كتاب " الجمهورية " لأفلاطـــون وكـذا "

القوانين " تخطيط واضح للاقتصاد الاشتراكي للدولة وتطبيقه على النظام التربوي بـها
أما مؤسس الاشتراكية فهو توماس مور **Sir, Thomas More** الـذي كـان متـأثرا بأفلاطون بطريق مباشر (اليوتوبيا) . وعندما أسس كارل ماركس وفريدريك أنجلز " الاشتراكية العلمية " كما حدد ذلك المنشور الشيوعي **Communist Mainfesto** فـي سنة ١٨٤٧م كان اصطلاح " الاشتراكية " مستعملا فى مؤلفات الاشتراكيين اليوتويين

وكان اتجاه ماركس وانجلز عن الدين بوجه عام اتجاها عدوانيا ، قال انجلز : (أن الدين ليس إلا انعكاسا متعصبا فى المخ الإنساني لتلك القوى الخارجية التي تحكم الوجود اليومي للناس ، أعنى انعكاسا تأخذ فيه القوى الأرضية بشكل ما فوق الطبيعة) وتعتبر وجهة نظر بيل فى الإلحاد هي العقيدة الرسمية لجميع الاشتراكيين الماركسيين

وفى عام ١٨٩٧ م تحدث لينين عن المبدأ الرئيسي للتربية الماركسية قـائلا : (إن الإنسان لا يستطيع أن يتخيل المثل الأعلى للمجتمع فى المستقبل دون الربط بيـن التربية ، وبين العمل المنتج للجيل الصاعد ، فلا تدريس ، ولا تربية بغير عمل منتج ، وليس من عمل منتج دون تدريس ، وتربية يمكن أن يرتفع إلى المستوى الذي يتطلبـه العلم الحديث والتكنولوجيا) ، وأضاف لينين : (أن مبدأ الفنون والصناعات لا يتطلب تدريس كل شئ بل يتطلب معرفة بمقومات عمليات التصنيع الحديثة بوجـــه عـــام .. ومشكلة المربية هي ربط النشاط التعليمي بمشكلات تنظيم المجتمع الاشتراكي) .

ولم يقدم كل من لينين وستالين وهما مؤسسا الدولة الاشتراكية فى روسـيا ، فلسفة تربوية متكاملة ، ويقول بنكفتش فى كتابه : " التربية الجديدة فـي الجمهوريـة السوفيتية " يجب أن تكون السيطرة على التربية فى أيدي الشيوعيين ، ويجب أن تنشر الأفكار الشيوعية على نطاق واسع خلال الصحافة والأدب " أدب الأطفـال " ونظـام التربية بأسره يجب أن ينظم فى اتساق مع الأفكار الشيوعية ، أما قانون التربية لسـنة ١٩٢٣م

بند (٣٢) فيتحدث عن : " أن عمل المدرسة قائم على دراسة تفصيلية نظرية وعملية للنشاط العمالي للرجال ومنظمات هذا النشاط ، والعمل كله بالمدرسة وتنظيم الحياة المدرسية بأسرها يجب أن يشجع الشعور بالطبقة الكادحة فى عقول التلاميذ ، وأن تخلق معرفة عن تضامن العمال فى صراعها مع الرأسمالية ، وبالإعداد كذلك لنشاط إنتاجي وسياسي مفيد - وواضح أن سياسة شاملة كهذه يجب أن تتخطى القيود الضيقة للتربية المدرسية البحتة ، ويجب أن تتضمن دعاية سياسية منظمة عن المركز ، وأن تشتمل على الأمة بأسرها ، وذلك هو السبب فى تأكيد التربية الشيوعية بصدق على النشاط الخارج عن ساعات المدرسة الحقيقية ، وفى ١٩٢٢ م ابتدعت " منظمة الأطفال الشيوعية للرواد الصغار باسم الرفيق لينين " كمرحلة إعدادية لاتحاد الصغار الشيوعيين " الكومسومول " وفى عام ١٩٢٥ م نظم الأطفال الأصغر فى " اتحاد الأكتوبريين الصغار " وبهذا غطي صف الجيل الصاعد بأكمله بمنظمات شيوعية تتولى الرعاية ، وحتى الحادية عشر يلتحق الأطفال بالأكتوبريين ، ومن العاشرة حتى الخامسة عشر ينتمون إلى الرواد **Pioneers** ، ومن الرابعة عشر إلى الثالثة والعشرين ينتمون إلى الكومسومول ، وقبل أن يلتحق (البيونير) الصغير عليه أن يقدم تعهدا فى حضرة زملائه وممثلين عن الكومسومول والحزب ، والتعهد يجرى هكذا : " أنا بيونير الاتحاد السوفيتي فى حضرة رفاقي أعد بخشوع بأني (١) أقف بثبات فى صف قضية الطبقة العاملة فى صراعها لتحرير العمال والفلاحين بالعالم كله . (٢) سوف أنفذ بشرف وثبات وصايا لينين وقوانين وتقاليد البيونيرز الصغار .

وفى عام ١٩٤٧ م ، عرف كيروف **Kirov** رئيس الأكاديمية التربوية بموسكو التربية الشيوعية بأنها : " نشاط اجتماعي مخطط وهادف يتحقق على أيدي أشخاص وكلتهم الدولة خصيصا لذلك ، وتتضمن محتويات هذا النشاط ما يأتي : (أ) رعاية الجيل الصاعد والإشراف عليه . (ب) تسليحه بمعرفة منظمة وبالمهارات والعادات

الضرورية لنشاطه العملي المستقبل . (ج) تدريبه علـــى الانفعـــالات الضروريـــة والميول والاهتمامات وعادات السلوك وملامح قوة الإرادة والأخلاق التي تتمشى مـــع روح ومبادئ الأخلاق الشيوعية .

وبالمقارنة لنظام التربية فى ألمانيا النازية فنجد أن نظام التربية الشيوعي فى الاتحاد السوفيتي مطلق أيضا مثل الألماني النازي ، ولكن يجب الإشارة إلى أن الفارق الأساسي بينهما ، فالمثل الأعلى النازي كان قائما على مفاهيم ضيقة غير علمية تتعلق بتفوق الألمان جنسيا وقوميا ، وتضمن هذا إخضاع الجماعات غير الألمانية أو حتـــى إبادتها وفى المقابل يقوم المثل العلى الشيوعي على الإخاء العالمي ، مبادئ إخاء جميع الشعوب بغض النظر عن جنسيتهم ومعتقداتهم ولغتهم وشعبهم أو جنسهم مهنا نجـد أن هناك تشابها كليا ولكن هنا تعارضا فى كل التفاصيل والمحتوى .

أما العامل الثالث ، فهو عام القومية ، ويرى هـــانز أن القوميـــة كعـــامل اجتماعي تختلف بوضوح عن المجتمع الجنسي أو ، اللغوي ، أو الديني ، والجنـــس عامل بيولوجي ولكن نلاحظ أن أعضاء نفس الجنس قد ينتمون إلى مقومات كثـيرة أو أن الأعضاء فى النفس القومية قد يكونون من أصل جنس مختلف ، والمجتمع اللغــوي يرتبط أكثر ما يرتبط بطريق مباشر بالقومية ، وكقاعدة عامة فإن أعضاء نفس اللغـــة يكونون أكثر انتماءا قوميا ولكن الاختلافات فى اللغة لا تقف عائق فى تشكيل الجنسـية الواحدة **Nationality** مثلما هو حادث فى الصين والنرويج ، فالاختلافات فـــى اللغـــة ليست عقبة فى تشكيل الجنسية الواحدة والمجتمعات الدينية تتخطى الفوارق القومية مع استثناءات قليلة ، ولا تصبح ملامح قومية إلا بارتباطها بعوامل أخرى والمجتمعـــات المدنية تقوم على أرض محدودة وعلى تشريع حكومي ، فهم أمم وليســت قوميـــات ، ويعرف هانز القومية بأنها مجموعة سيكولوجية ذات نظرة مشتركة ، وتراث قائم على أسطورة تتعلق بأسلاف مشتركة . والجنس واللغة والديــن والأرض تقــوى الشــعور

بالقومية ، ويضيف هانز أن القومية أو الشعور القومي : " حالة عقلية تنتج عن البيئة الاجتماعية والتربوية " .

والمثال الذي يوضح نظام التربية القومي والذي نود أن نسوقه بناءا على ما كتبه نيقولاس هانز هو النظام التعليمي (التربوي) الألماني فبعد معاهدة تلست **Tilist** عام ١٨٠٧م ، فقدت ألمانيا استقلالها السياسي وقسمت إلى كثير من الولايات الاقطاعية فى ظل الحكم الفرنسي النابليوني ، وصارت أرض الراين امتدادا لفرنسا وتحت التشريع الفرنسي ، بعد ما اعترفت ألمانيا الجنوبية من قبل بسيادة ذلك الحكم عليها ، وبدأ أن ألمانيا لم تفقد استقلالها السياسي فقط ، بل تراثها الثقافي ووحدتها القومية وفى هذا المناخ وجه فخته **Fichte** الفليسوف الالماني القومي ، أحاديث إلى الشعب الألماني فى شتاء (١٨٠٧ - ١٨٠٨م) فى أكاديمية العلوم ببرلين ، ولا يكاد يكون لأي برنامج آخر من المحاضرات العامة أثر تلقائي وعميق كهذا على أمة بأسرها ، كما يعتبر فخته أول من بفلسفته ربط القومية والاشتراكية فى إطار إنسانية عامة ، وقد نودي باسم فخته فيما بعد بالنازي الأول بألمانيا ، قال جوبلز **Goebbles** بذلك ، وقال أيضا أن الطريق الوحيد للاستقلال هو فى التجديد الخلقي للشعب الألماني ، خلال نظام تربوي قومي جديد يتضمن جميع الطبقات وكلا الجنسين ، وأضاف جوبلز ، ليس ثمة مخرج آخر إلا بإنشاء نظام تربوي جديد يضم جميع الألمان بدون استثناء لا تربية لطبقة معينة ، أي تربية تضم الأمة كلها بمعنى الكلمة ، حيث تتلاشى فيها جميع الفوارق الطبقية ولقد آمن بأن المطالبة بالإدارة الحرة للتلميذ كانت أكبر خطأ فى التربية السابقة ، أن التربية الجديدة يجب أن تذكر كل حرية وأن تتحكم بشدة فى نتائجها وكان ذلك من الأصول التي استند إليها نظام التربية النازي .

بالقومية ، ويضيف هانز أن القومية أو الشعور القومي : " حالة عقلية تنتج عن البيئة الاجتماعية والتربوية " .

والمثال الذي يوضح نظام التربية القومي والذي نود أن نسوقه بناءا على ما كتبه نيقولاس هانز هو النظام التعليمي (التربوي) الألماني فبعد معاهدة تلست **Tilist** عام ١٨٠٧م ، فقدت ألمانيا استقلالها السياسي وقسمت إلى كثير من الولايات الاقطاعية فى ظل الحكم الفرنسي النابليوني ، وصارت أرض الراين امتدادا لفرنسا وتحت التشريع الفرنسي ، بعد ما اعترفت ألمانيا الجنوبية من قبل بسيادة ذلك الحكم عليها ، وبدأ أن ألمانيا لم تفقد استقلالها السياسي فقط ، بل تراثها الثقافي ووحدتها القومية وفى هذا المناخ وجه فخته **Fichte** الفليسوف الالماني القومي ، أحاديث إلى الشعب الألماني فى شتاء (١٨٠٧ - ١٨٠٨م) فى أكاديمية العلوم ببرلين ، ولا يكاد يكون لأي برنامج آخر من المحاضرات العامة أثر تلقائي وعميق كهذا على أمة بأسرها ، كما يعتبر فخته أول من بفلسفته ربط القومية والاشتراكية فى إطار إنسانية عامة ، وقد نودي باسم فخته فيما بعد بالنازي الأول بألمانيا ، قال جوبلز **Goebbles** بذلك ، وقال أيضا أن الطريق الوحيد للاستقلال هو فى التجديد الخلقي للشعب الألماني ، خلال نظام تربوي قومي جديد يتضمن جميع الطبقات وكلا الجنسين ، وأضاف جوبلز ، ليس ثمة مخرج آخر إلا بإنشاء نظام تربوي جديد يضم جميع الألمان بدون استثناء لا تربية لطبقة معينة ، أي تربية تضم الأمة كلها بمعنى الكلمة ، حيث تتلاشى فيها جميع الفوارق الطبقية ولقد آمن بأن المطالبة بالإدارة الحرة للتلميذ كانت أكبر خطأ فى التربية السابقة ، أن التربية الجديدة يجب أن تذكر كل حرية وأن تتحكم بشدة فى نتائجها وكان ذلك من الأصول التي استند إليها نظام التربية النازي .

الزاهد والتفسيرات العقائدية للعالم ، ويضيف هانز ، أن طبيعة الطفل ونمو عقله يجب ألا تكبت بنظام المدرسة القاسي وطرق التعليم الصارمة ، فالعوامل الإنسانية فى نظـو هانز وفى أصولها تعني تحرر السبب من العقيدة وهي تعني ملاحظة الحقائق الواقعيـة بعيدا عن هذه القيود ، ويذهب هانز إلى أن العوامل الإنسانية تعود فى أصولــها إلــى أفلاطون ، كما أنه يربط بينها وبين الاشـــتراكية ويقــول أن أفلاطــون فـــى كتابتــه الجمهورية والقوانين وللمرة الأولى منذ فجر التاريخ ، قد وصف بوضـــوح اقتصـــاد الدولة الاشتراكي وتطبيقه على فلسفة النظام التربوي ، أما عن القومية فـــهي عـــامل اجتماعي ويجب تمييزها عن العنصرية واللغوية ، والدينية ، أو كذلك المدنية . وهـــي تعني : مجموعة سيكولوجية ذات مظهر مشترك وعادات متشابهة مؤسسة على صلـــة النسب المتشابكة .

ويمكن القول أيضا بأن منهج هانز يقوم على اعتبار العوامـــل التـــي ســـبق الحديث عنها مفسرات تاريخية لتوجيه النظم التعليمية ويعتبرها أيضا قوى مساعدة فى تعيين مشكلات هذه النظم ، حيث نجد أن هناك عددا من الدول التي يمكـــن ملاحظـــة اشتراكها فى سوابق ثقافية فى قطاع التعليم ، وكذا تشابه كبير فى المشـــكلات التـــي يواجهها نظامها التعليمي ، وهذه تستوجب المقارنة ، ويضيف هانز فى هذا الســـياق ، لبيان وضع هذه الظاهرة : " أن التحليل المقارن لتلك السوابق من الزاوية التاريخيـــة ومقارنة تلك الحلول التي حاولتها هذه الدول لمشكلاتها التعليمية المترتبة علـــى تلـــك السوابق هو غرض رئيسي من أغراض التربية المقارنة .

تحليل النظام التعليمي باستخدام نموذج موهلمان النظري

تقــديــم :

إن دراسة التربية " دراسة مقارنة " طريق أمين يمكن السير فيه لفهم التربية . أداة المجتمع الفعالة فى البناء والتطوير ، حيث تقدم التربية المقارنة الأسس العلمية لعمليات التخطيط التربوي فى المجتمعات . والنظام التربوي فى أي دولة من الدول هو جزء من منظومة النظم السائدة فى المجتمع وهو كغيره من النظم التي تشكل النظام العام في المجتمع يحمل العديد من الصفات التي تميز المجتمع وتشكل ثقافته وتستجيب لأهدافه ، وإذا كان هذا الأمر من المسلمات ، فهذا يدعو الباحث إلى النظر فى كنه وكينونة النظام التربوي بكافة موجهاته ومؤسساته كما أن هذا النظر يستدعي فهم النظام التربوي بالتعرف على مناهج وطرق البحث فيه والتي تفيد فى الوقوف على بنائه وكيفية نموه وتطوره والمشكلات والصعوبات التي واكبت هذا النمو وذلك التطوير .

وقد قدم علماء التربية المقارنة والباحثين فيها العديد من الرؤى البحثية ، التي نشأ كل منها فى ظل ظروف الحاجة إليها ورؤية الباحثين الخاصة . وقد تبلورت هذه الرؤى فى المنهج المقارن .

والمنهج المقارن ليس منهجا منفصلا من مناهج البحث ، بل يستخدم فى مجالات الوصف والتفسير والتحليل والتنبؤ ، وفق حاجات الدراسة المقارنة ، كما أنه لا ينفصل عن مناهج البحث المعروفة : المنهج الوصفي (**Descriptive Survey Method**) والمنهج التاريخي (**Historical Method**) والمنهج التحليلي (**Analytical Survey Method**) والمنهج التجريبي (**Experimental Method**) ويوظف المنهج المقارن أدوات هذه المناهج المعروفة .

وآرثر موهلمان (A. H. Moehlman) ، هو من الأوائـــل الذيـــن خطـــو خطوات إيجابية على طريق المنهجية الحديثة فى دراسات التربية المقارنة ، فقد قـــدم منهجا أو نموذجا نظريا (Theoretical Model) ، يمكن اســـتخدامه فـــى دراســـة وتحليل النظام التعليمي والعوامل المساهمة فى تشكيله. والدراسة الحالية معنية بدراسة هذا النموذج وتطويره حتى يمكن الاستفادة من بعض الجوانب الإيجابية فيه فى دراسة انظم التربوية القائمة .

آرثر موهلمان (A. H. Moehlman)

هو أستاذ التاريخ والفلسفة والتربية المقارنـــة بجامعـــة تكســـاس (**Texas**) بالولايات المتحدة الأمريكيـــة ، الـــذى عمـــل بجامعـــة بـــاريس فـــى الفـــترة مـــن (١٩٥١ - ١٩٥٢) ، وفى جامعة جوتنجن بألمانيا فى الفترة من (١٩٦٢ - ١٩٦٤) والـــذي شـــارك فـــى تحريـــر **Journal of Comparative Education** ومجلـــة **Comparative Educational Systems** (١٩٦٣) .

مدخل لدراسة النموذج النظري لموهلمان :

مرت عملية دراسة وفهم النظـــم التعليميـــة مـــن خـــلال التفســـير التـــاريخي (**Historical Explanation**) والتعرف على التراث الثقافي (**Cultural Traditions**) بعدة مراحل تميز فيها عدد من علماء التربية المقارنة من أمثـــال ســـادلر (**Sadler**) وكـــاندل (**Kandel**) وهـــانز (**Hans**) ومالينســـون (**Mallinson**) ولوارايـــــز (**Lauwerys**) وموهلمان (**Moehlman**) وكانت الخطوة الهامة لآرثر موهلمان هي تحديد العوامل طويلة المدى وتصنيف المشكلات التربوية وتحليـــل النظـــام الـــتربوي باستخدام نموذجه النظري . الذي ندرس عناصره فيما بعد .

ولقد أولى موهلمان اهتماما بميل علماء التربية المقارنة إلـــى اعتبـــار مدخـــل دراسة المنطقة (**Area Study**) محورا مهما فى دراســـة وفـــهم النظـــام التعليمـــي

ومشكلاته كما يظهر من مكونات النظام التعليمي التي حددها وهذه النظـــرة الأوليـــة لموهلمان يدعمها قوله بأن المظام التربوي هو نسيج مركب يمتد بجذوره إلـــى ثقافـــة شعبه ومن ثم فإن على باحث التربية المقارنة أن يستخدم كلا من طريقة الموضوعـات (Topical Method) والطريقة الثقافية (Cultural Method) فى دراسته .

وترتبط نظرة موهلمان هذه بعدد من الأمور منها :

١-التربية تحتويها الثقافة .

٢-أي نظام تربوي يتم احتوائه فى الثقافة (المحلية) (Indigenous Culture) .

٣-هناكِ طريقتان مطلوبتان للبحث نظرا لذلك .

٤-إحداهما لدراسة المجتمع الذي يوظف داخله نظاما تعليميا معنيا .

٥-والأخرى لدراسة مشكلات هذا النظام .

٦-وبسبب تعقيد هذه الحالة التربوية ، لابد من استخدام هاتين الطريقتين معا .

النموذج النظري لموهلمان :

تتركز فكرة موهلمان فى ضرورة تحليل النظام التعليمي كي يتم فهمه ، ومـــن هنا كانت حاجته الماسة لإقرار (نموذج نظري Theoretical Model) يتيح له فرصة التحليـل المنظـم لكـــلا الاتجاهـــات المعـــاصرة والعوامـــل طويلـــة المـــدى (Longrang Factors) مثل العلم والتكنولوجيا وعلم الجمـــال (تفسـير الظواهـر الأخرى بواسطة علم النفس وعلم التاريخ وعلم الاجتماع . . .) ولكن ذلـك يتطلـب استخدام منظور مقنن يساعد فى عمل موازنة بين الأدلة والبراهين التجريبية المباشـرة والمتاحة وبين التأثير المستمر للقيم الثقافيـة (Cultural Values) يـرى موهلمـان ضرورة الأخذ بقانون التركيب أو (المورفولوجي) (Morphology) الذي يســاعد على دراسة التربية فى شكلها الراهن وفى تطورها التاريخي وقد اســتعان موهلمـان بقانون هيرسكوفيتس (Herskovits) فى (المورفولوجي) والذي يتضمن : " الثقافـة

المادية وتوابعها (التكنولوجيا والاقتصاديات) (المؤسسات الاجتماعية) (التنظيمات والتربية والتراكيب السياسية) - الإنسان والكون (نظم الاعتقاد) علم الجمال - اللغة"

وساعدت هذه المقدمات موهلمان فى وضع نموذجه النظري الذي يمثل جمعا من العناصر التي يجب تحديدها دقيقا والتي ترتبط بثقافة منطقة من المناطق الجغرافية أو السياسية والتي أثرت وما زالت تؤثر فى تشكيل النظام التربوي بالصورة التي يبدو عليها فى الوضع الراهن هذه العناصر هي التي أطلق عليها موهلمان اسم العوامل طويلة المدى والتي تترابط مع بعضها والتي تؤثر فى توجيه النظام التربوي وتكوينه وعملياته ، ويصف موهلمان هذا التجمع من العناصر طويلة المدى ــ التي يجب تحديدها قبل البدء فى دراسة النظام التربوي ــ بأنها تميز حلقة من الإنسانية (**Circle of Humanity**) فى مكانها وزمانها ودوامها (استمراريتها) وكذلك فى ثبات عملية الاكتساب الثقافي (**Acculturation**) .

لكي تتضح صورة عملية تحليل النظام التربوي ، وفكرة العوامل طويلة المدى ، نتعرض فيما يلي لمكونات النموذج النظري التي يبينها جدول (١) والذي يقسمه الباحث إلى الأجزاء (**I**) ، (**II**) ، (**III**) ، (**IV**) .

جدول (١)

مكونات النظري فى دراسة نظم التعليم

(I)

تسلسل	(أ) العوامل طويلة المدى	(ب) وصف العوامل طويلة المدى	(جـ) القضايا الهامة المرتبطة بها
١	الشعب (Folk)	الأصول العرقية Ethnic Sources (عدد-نوع-التركيب العمرى للسكان)	الكم النوع
٢	المكان (Space)	المفاهيم المكانية المظاهر الإقليمية والطبيعية	المنفعة المتبادلة النضال من أجل الوجود
٣	الزمان (Time)	المفاهيم المؤقتة التطور التاريخى وارتقاء الثقافة	النمو الطبيعى التبادل الخارجى

(II)

تسلسل	(أ) العوامل طويلة المدى	(ب) وصف العوامل طويلة المدى	(جـ) القضايا الهامة المرتبطة بها
٤	اللغـة (Language)	الرموز ، نظم الاتصال المكتوبة ، اتصال الفكر (عن طريق المفاهيم)	الاتصـال التخيـل
٥	الفـن (Art)	علم الجمال (تفسير الظواهر الأخرى بواسطة علوم النفس والتاريخ والاجتماع البحث في الجمال واللعب	الانتفاع بتفسير الظواهر الأخرى Utility
٦	الفلسفـة (Philosophy)	خيارات القيم - السعى وراء الحكمة الحياة الجديدة	المجازفة (خبرة وتجربة مثيرة Adventure السلام Peace
٧	الديـن (Religion)	علاقة الإنسان بالكون - نظم الاعتقاد	الأخـلاق Ethics الإيمان Faith

(III)

تسلسل	(أ) العوامل طويلة المدى	(ب) وصف العوامل طويلة المدى	(جـ) القضايا الهامة المرتبطة بها
٨	التركيب الاجتماعى (Social Structure)	الأسرة - صلات النسب - الجنس (النوع) - آداب المعاملة - الطبقات الاجتماعية	الصفـوة الجماهيـر
٩	الحكومـة Government	ضوابط العلاقات الإنسانية التنظيمات الحكومية وعملياتها	الحريـة الانضبـاط
١٠	الاقتصاديات Economics	تلبية الاحتياجات (الاكتفاء) تبادل المنتجات الاستهلاك	التجـديـد المحافظـة

(IV)

تسلسل	(أ) العوامل طويلة المدى	(ب) وصف العوامل طويلة المدى	(جـ) القضايا الهامة المرتبطة بها
١١	التكنولوجيا (فن الصنعة) Technology	تصنيع الموارد الطبيعية التقنيات ومصادر القوى	المواءمة الإبداع
١٢	العلم Science	نطاق المعرفة فى كل من الحقلين الإنسانى والطبيعى	العلوم الإنسانية العلوم الطبيعية
١٣	الصحة Health	الحالة البدنية والعاطفية والنفسية الجيدة مشتملة على وظائف المعيشة	بنية الجسم الذكاء
١٤	التعليم Education	العملية الاجتماعية فى التعلم المباشر الرسمى وشبه الرسمى	التخصيص التعميم

وبالنظر فى جدول (١) السابق بأجزائه الأربعة نجد أن هناك تشكيل منظم لأربعة مجموعات من العوامل الثقافية طويلة المدى كما سماها موهلمان وهي تكون فى مجموعها أربعة عشر عاملاً :

المجموعة الأولى : وتتضمن الشعب والمكان والزمان (٣ عوامل) وقد احتلت العمود (أ) من الجدول (١) الذي يتضمن مكونات النموذج النظري ولكي ندرس نظاما تربويا معينا ، يجب أن نصف المنطقة أو البيئة الاجتماعية والطبيعية التي نشأ فيها هذا النظام ، وهنا تفيد العوامل طويلة المدى بعد تصنيفها فى هذه الجزئية من النموذج أي فى عملية الوصف . وعندما ننتقل إلى العمود (ب) من الجدول نجد وصفا لهذه العوامل أو عناصرها الفرعية أي لكل عامل من هذه العوامل التي حددت فى العمود (أ) وهي الشعب والمكان والزمان ، فعنصر الشعب مثلا يتضمن الأصول العرقية وعدد ونوع السكان والفئات العمرية لهم ، وهذا يفيد الباحث فى عملية الوصف

ثم فى التحليل والتفسير وعند النظر فى العمود (ج) نجد أن موهلمان قد حدد القضايا الرئيسية فى استخدام الأسلوب العلمي (المنظم) فى تحليل النظام حيث يبرز الكم والكيف فى توضيح عامل واحد طويل المدى فى هذه المجموعة وهو الشعب أي أعداد السكان وفئاتهم العمرية (كم) وأعمارهم وتخصصاتهم ومؤهلاتهم (كيف) . وهنا تتضح ضرورة الربط بين هذا العامل (مثلا) وباقي العوامل طويلة المدى فى النموذج النظري ، حيث أن عملية التحليل لا يمكن أن تتم دون اعتبار باقي العوامل مجتمعة .

المجموعة الثانية : وتتضمن اللغة والفن والفلسفة والدين (٤ عوامل) أما فرعيات هذه العوامل فهي الرموز ونظم الاتصال المكتوب واتصال الفكر ، ثم علم الجمال والبحث فى الجمال والبحث فى الجمال واللعب ، ثم خيارات القيم والسعي وراء الحكمة والحياة الجيدة ، ثم علاقة الإنسان بالكون ونظم الاعتقاد ، ويحدد موهلمان فى هذه المجموعة أربعة قضايا هامة يجب وضعها فى الاعتبار عند الانتهاء من عملية وصف العوامل طويلة المدى وهذه هي الاتصال والتخيل - الانتفاع (الاستفادة من) تفسير الظواهر الأخرى - الخبرة والتجربة - المثيرة والسلام الأخلاق والإيمان .

وهنا أيضا لابد من دراسة العوامل ، حتى تتم خطوة أخرى فى عملية تحليل النظام (وصف ثم تفسير وتحليل) . وهذا ما دعي موهلمان إلى القول بضرورة تعاون المتخصصين مع باحث التربية المقارنة فى دراسة وتحليل النظام التربوي .

المجموعة الثالثة : وهذه تتضمن التركيب الاجتماعي ونظام الحكم والإقتصاديات (٣ عوامل) أما فرعيات العوامل طويلة المدى فهي : الأسرة ، صلات النسب ، الجنس ، آداب المعاملة ، الطبقات الاجتماعية ، ثم ضوابط العلاقات الإنسانية والتنظيمات الحكومية وعملياتها ، ثم الاكتفاء الذاتي وتبادل المنتجات والاستهلاك .

ويحدد موهلمان فى هذه المجموعات ثلاث قضايا هامة مرتبطة بهذه العوامل وهي : الصفوة والجماهير - الحرية والانضباط - التجديد والمحافظة .

المجموعة الرابعة : وهذه تتضمن فى الصنعة (التكنولوجيا) والعلم والصحة والتعليم (٤ عوامل) . أما فرعيات هذه العوامل طويلة المدى (وصفها) فهي : تصنيع الموارد الطبيعية التقنيات ومصادر القوى ، ثم نطاق المعرفة في كل من الحقلين الإنساني والطبيعي ، ثم العملية الاجتماعية فى التعليم المباشر الرسمي منه شبه الرسمي . كما يحدد موهلمان أربعة قضايا هامة فى هذه المجموعة تمثل أيضا زاوية التحليل وهي : المواءمة - الإبداع - العلوم الإنسانية والطبيعية - بنية الجسم والذكاء - التخصيص والتعميم .

وهكذا يبين النموذج النظري لموهلمان ، الأسس التي اقترحها أو حددها لدراسة أي نظام تعليمي وهي تتيح أكثر من مجرد وصف النظام ، بل تمكن أيضا باحث التربية المقارنة من تحليله . ويقول جونز (**Jones**) ، فى تعليقه على نموذج موهلمان النظري أن هذه الطريقة فى تحليل النظام التعليمي تمكن الباحث من الوقوف على طبيعة التربية فى ثقافات متنوعة . وللوقوف على التربية بأبعادها المتعددة فى مختلف الثقافات ، يوضح موهلمان فكرته فى تحليل النظام الاجتماعي بقوله : إن أي أمة من الأمم يمكن لها أن تعمل على تحسين نظامها التربوي إذا اتبعت طريق تحليل هذا النظام وفق الثلاثة مكونات التالية :

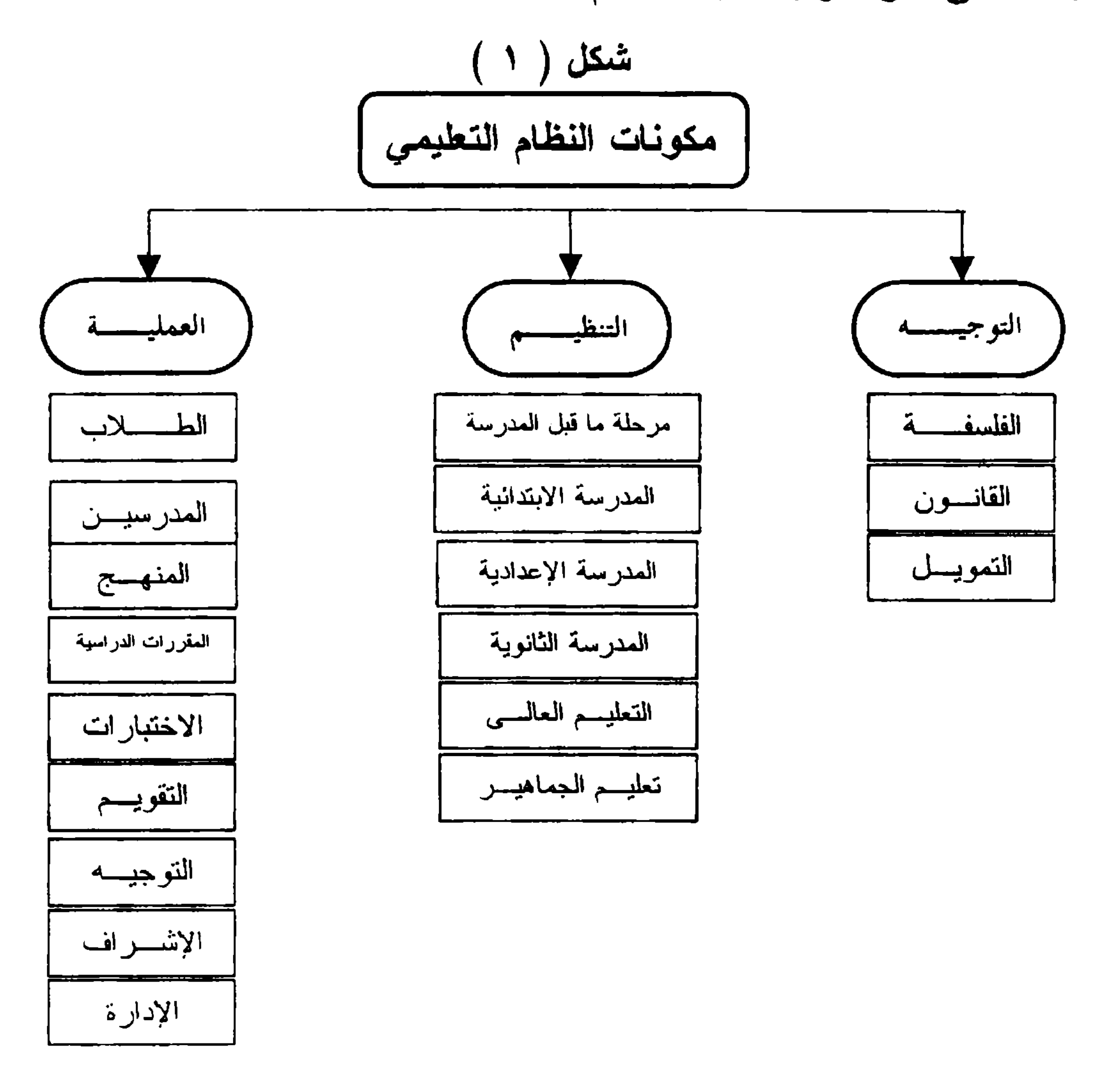
١- التوجيه (**Orientation**) : ويتضمن الفلسفة والقانون والتمويل .

٢-التنظيم (**Organization**) : ويتضمن ذلك البناء العام للنظام التعليمي (الهيكل التعليمي) ، مرحلة ما قبل المدرسة ، المدرسة الابتدائية والإعدادية والثانوية والتعليم العالي وتعليم الجماهير .

٣-العملية (**Operation**) : وتتضمن الطلاب والمدرسين والمنهج وطرق التدريس والمقررات الدراسية والاختبار والتقويم والتوجيه والإشراف والإدارة .

والباحث يضع الشكل التخطيطي لهذه المكونات على النحو التالي (شكل ١) . وذلك بناءاً على فكرته وفهمه لهذا النظام .

شكل (١)

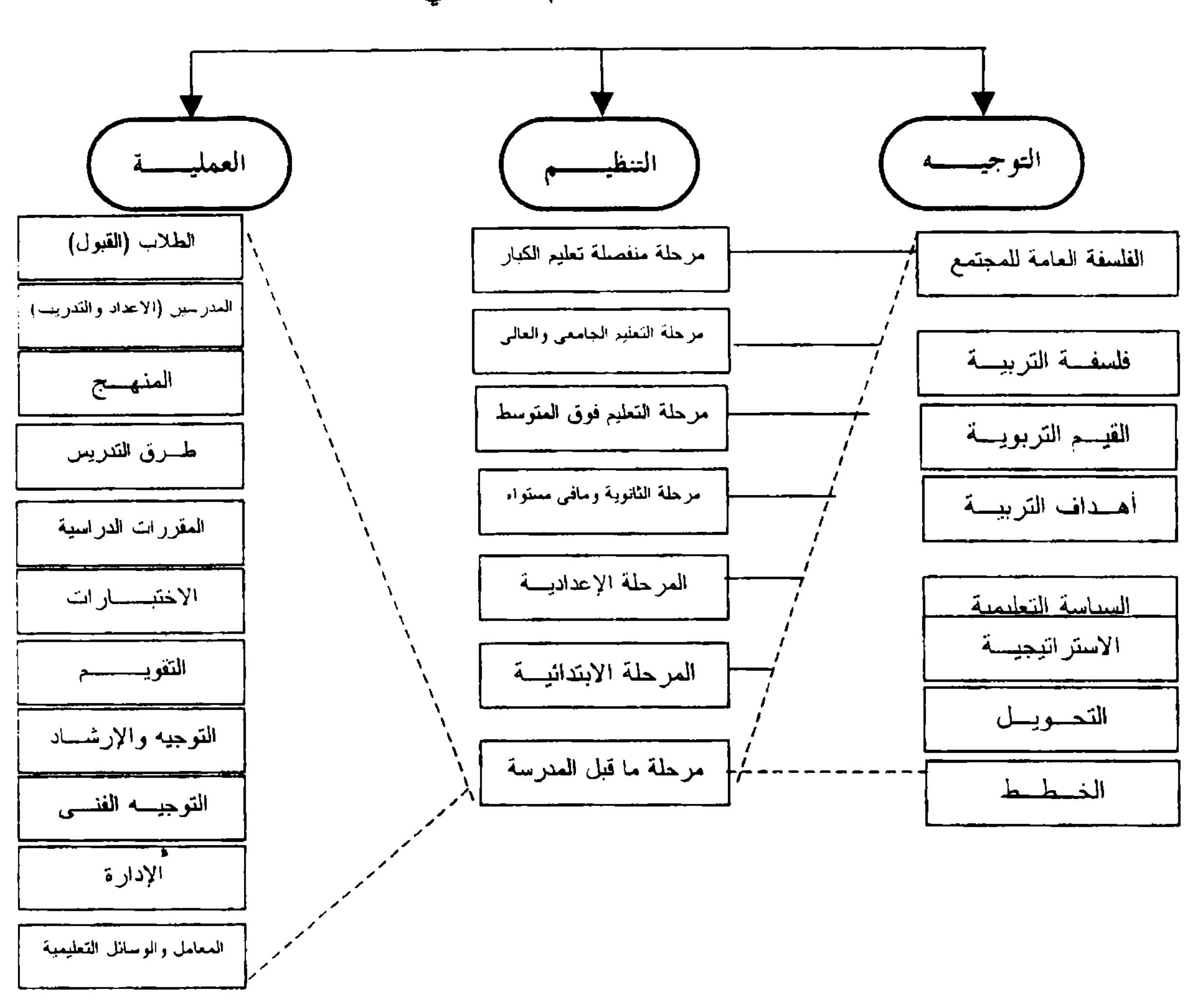


أيضا ومن وجهة نظر الباحث ، يمكن تعديل شكل (١) السابق الذي ينتقـــل فيه موهلمان إلى الخطوة الثانية وهي تحليل مكونات النظام التعليمـــي ذاتـــه أي بعـــد الانتهاء من الخطوة الأولى وكانت تحديد العوامل طويلة المدى التي تشـــكل الإطـــار الثقافي العام للمجتمع .

كما يدخل الباحث التعديل فى شكل (١) كي يكون بالصورة التالية (شكل ٢) :

شكل (٢)

مكونات النظام التعليمي



حيث تكون العوامل طويلة المدى فـــى النمـــوذج النظـــري ، المكـــون الأول (التوجيه) فى عملية تحليل ودراسة النظام التعليمي وهذه لابد من ربطها بالفلسفة العامة للمجتمع مصدر اشتقاق الأهداف التربوية وبأهداف السياسة التعليمية وتنفيذها حســـب احتياجات وخطط المجتمع فى إعداد أفراده وتدريبهم وتربيتهم .

وقبل أن ينتقل الباحث إلى سرد بعض عيوب موهلمان فـــى دراســـة النظـــام التربوي وفق النموذج النظري فإنه يود أن يلخص لأهم خطوات طريقة موهلمان فـــى الخطوات التالية :

الأولى : تحديد أهم العوامل طويلة المدى التي يجب أن يكون اشتقاقها في نموذجه النظري وفق الفلسفة العامة للمجتمع ، وهي تتضمن عددا من المشكلات الفلسفية الرئيسية. والأمر هنا يتطلب دراسة لنظريات التربية فى المجتمعات محل الدراسة ، ولابد من الرجوع إلى عدد من العلوم الأخرى مثل الفلسفة والاجتماع والتاريخ والاقتصاد وغيرها التي تساعد فى تحديد العوامل طويلة المدى .

الثانية : على الباحث أن يصف بدقة العوامل الفرعية أو فرعيات هذه العوامل طويلة المدى حتى يمكن تبين علاقتها بالنظام التعليمي .

الثالثة : لما كان موهلمان يميل إلى التحليل الكمي والكيفي معا فمعنى ذلك أنه لابد من تحديد أهم العناصر التي ترتبط بنوعي التحليل السابقين .

الرابعة : استخدام المكونات الرئيسية للنظام التعليمي (التوجيه والتنظيم والعمليات **3 OS**) فى الخطوة النهائية من الدراسة .

نقد طريقة موهلمان :

- ربط موهلمان بين أفكار كل من اسحق كاندل ونيقولاس هانز وفيرنون مالينسون وجوزيف لوارايز وسابقيه الذين اتخذوا لهم منحى فهم النظام التربوي وفق التفسير التاريخي (**Historical Explanation**) والتراث الثقافي (**Cultural Traditions**) وبين لاحقيه مثل جورج بيراداي وهولمز وأدموندكنج وتورستن هسن ، الذين اتخذوا منحى المنهجية الحديثة (**Scientific Methodology**) . لذلك يطلق عليه اسم رائد المنهجية الحديثة فى التربية المقارنة .
- العوامل طويلة المدى ، كما يبدو من مسماها ، لها تأثيرها وفعلها المستمر القادم من أعماق تاريخ شعب من الشعوب ، وتتشكل الشخصية القومية فى ضوئها وهي بتكوينها لها فعلها المستمر فى تشكيل مختلف قطاعات الثقافة فى أي أمة من الأمم

ولا يمكن عزلها عن عملية الاكتساب الثقافي التي تتم بين عناصر الثقافة المحافظة والتجديدية ، فعملية التبادل الثقافي الناتجة عن الاحتكاك والاكتساب الثقافي ، هي جزء تكاملي فى ترقية وتنمية الثقافة أو التأثير عليها عموما . ولم يوضح موهلمان موقفه إزاء فعل العوامل طويلة المدى وتفاعلها وتأثيراتها فى قطاعات الثقافة في المجتمع . والمفترض أن عنصر الاستمرارية مع ثبات الزمان والمكان ، هي من الفروض التي وضعها لتقنين مكونات نموذجه النظري .

- الجزئية التي وضعها موهلمان والخاصة بمكونات النظام التعليمي (التوجيه - التنظيم - العملية) هي جزئية هامة فى مقارنة مكونات نظام تعليمي فى محتوى ثقافي معين بمكونات نظام تعليمي فى محتوى ثقافي آخر ، بمعنى أنها لا يمكن أن تستخدم فى الدراسة دون أن نضع فى الاعتبار النموذج النظري والعوامل طويلة المدى فيه .

- هناك صعوبة فى إجراءات تطبيق النموذج النظري لموهلمان وهي أن النموذج لا يوضع للباحث فى التربية المقارنة ، كيفية تفاعل أجزاء النموذج مع بعضها أثناء عملية تحليل النظام التربوي وكان على موهلمان أن يوضح العلاقات الداخلية بين أجزاء النموذج وكيف تتفاعل مع بعضها وكيف يؤثر ذلك على سير عملية التحليل

- أيضا إذا كان موهلمان قد تحدث عن المشكلات التي تواجه النظام التعليمي في أمة من الأمم فإنه لم يبين كيف يمكن دراستها في ضوء التفسير التاريخي والتراث الثقافي من قبل أحد الباحثين إذا كان الأمر يتعلق بتصنيف المشكلات في ضوء قائمة العوامل طويلة المدى (عملية استاتيكية) . فما قيمة ذلك إذا كان الأمر يرتبط فقط بوصف هذه المشكلات دون دراستها وتقديم الحلول المناسبة لها (عملية ديناميكية) .

- وأخيراً يمكن القول بأن ما قدمه موهلمان دفع بعملية دراسة النظام التربوي دفعة استقبلها بيراداي وهولمز لجعل منهج البحث في التربية المقارنة أكثر دقة (Rigorous) وأكثر علمية .

أسلوب تحليل النظم ، وتحليل النظام التعليمي وفق رؤية موهلمان :

إذا كان مصطلح نظام (System) يعنى النسق ، فإن النسق هو تنظيم ينطوي على أجزاء مترابطة تتميز بالاعتماد المتبادل وتشكل وحدة واحدة ، والنسق نموذج تصوري يستخدم لتيسير فحص الظواهر المعقدة وتحليلها ، وعلى الرغم من أن النسق يمثل تجريداً من نسق أكبر منه إلا يعالج كما لو لم يكن جزءا من كل وأسلوب تحليل النظم يمثل طريقة من طرق فحص النظام فحصاً كلياً ، ليرى الباحث ما فيه من عوامل مؤثرة وعلاقات متشابكة ، يجب وضعها جميعا في الاعتبار . فعلى الباحث أن يحدد العوامل التي تؤثر من خارج النظام ثم يتناول النظام من واقع مصادره ومدخلاته ومن حيث أهدافه ومخرجاته ، وما بينهما من علاقات ويترتب على هذا التحليل تغييرات في المخرجات في اتجاه أهداف النظام . والواقع أن تطبيق أسلوب تحليل النظم على النظام التعليمي ، يفيد توضيح مكونات النظام وطبيعة ونوعية التفاعل الحادث داخله ، كما يكشف لنا عن جوانب الجودة أو القصور فيه كما يوفر لنا البيانات التي تؤخذ كمؤشرات لتوجيه الجهد التربوي من أجل تحسين عمليات النظام . ويمكن القول بأن تحديد أجزاء أو مكونات النظام التعليمي ونوع العلاقات السائدة بينهما والتفاعلات الحادثة وعلاقة كل ذلك بالبيئة الخارجية للنظام يمثل محور هذا الأسلوب . بيد أن أسلوب تحليل النظم وتطبيقه على النظام التعليمي يواجهه بعض الصعوبات التي يدور معظمها حول طبيعة العامل البشري كعامل متغير باستمرار ، كما يضاف إلى ذلك صعوبة الاتفاق على تحقيق الأهداف التعليمية بصورة إجرائية ولما كان أسلوب

تحليل النظم ، له آلياته فى التطبيق بمعنى أن هناك عناصر رئيسية يجب تحديدها عند تحليل النظام التعليمي ، وهي :

١-**المدخلات (Inputs)** : وهي عوامل التأثير التي تستثير حركة النظام وتدفعه إلى السلوك وتنتقل به من مستوى معين للسلوك إلى مستوى آخر ، وفى مجال مدخلات النظام التعليمي يظهر بوضوح تأثير ثلاثة منظومات وهي : المنظومة الثقافية ومنظومة النظام التعليمي نفسه والمنظومة الاقتصادية .

٢-**الأنشطة (Process)** : ويقصد بها أداء العمليات ، وهي جهد هادف يتم بواسطته تغير المدخلات من طبيعتها الأولى وتحويلها إلى شكل يناسب وأهداف النظام . وممارسة الأنشطة هذه يطلق عليها التحويل (**Transformation**) إذ يتم بواسطتها تحويل المدخلات إلى مخرجات . ومثال ذلك ما تقوم به القوى البشرية العاملة فى النظام التعليمي من تحويل مدخلاته الأساسية (التلاميذ) إلى مخرجاته تتمشى مع أهدافه ، ويتم ذلك عن طريق تنفيذ سياسة القبول وتصنيف الطلاب وفق قدراتهم واستعداداتهم وتوجيههم إلى نوع الدراسة وغيرها من العمليات .

٣-المخرجات (**Outputs**) : وهذه تدل على ما يفرزه النظام فى مجتمعه وبيئته والمخرجات تتمثل فى سلسلة النتائج والإنجازات التي حققتها الأنشطة أو أداء العمليات

٤-التغذية الراجعة (**Feed Back**) : وهي العملية التي يتم فيها متابعة تحقيق وتنفيذ أهداف النظام وأداء العمليات وتوفير التناسق والتناغم مع كافة مكونات النظام بما يتيح دائما الوصول إلى النتائج المخطط لتحقيقها وتجنب أخطاء التنفيذ .

وبالنظر فى أسلوب تحليل النظم واستخدامه فى تحليل النظام التعليمي يمكن أن نجد بعض نقاط الاتفاق مع النموذج النظري لموهلمان ومع مكونات النظام التعليمي التي وضعها كي تتم عملية دراسة وتحليل هذا النظام (التوجيه والتنظيم والعمليات)

من حيث أن توجيه النظام التعليمي يتضمن حسب أراء موهلمان ونموذجه العوامل طويلة المدى التي تؤثر من منطلق المنظومة الثقافية التي تكونها - فى تشكيل وتسير هذا النظام وفق الأهداف التي يحددها المجتمع ووفق السياسة التعليمية التي تمثل المحتوى الخام لهذه الأهداف ، حيث تقوم العمليات بتنفيذ هذه الأهداف متعاونة فى ذلك مع الهيكل التنظيمي بأفراده وأدواته وإمكانياته . وهذه العناصر الثلاثة الرئيسية فى مكونات النظام التعليمي ، كما حددها موهلمان تتفق مع أسلوب تحليل النظام التعليمي من حيث مدخلات النظام التعليمي ونشاطاته ومخرجاته ، ولكن يزيد على ذلك أسلوب تحليل النظم بعملية التغذية الراجعة التي يتم فيها المتابعة وإعادة النظر والتصحيح والترشيد .

نتائج الدراسة وتوصياتها :

الدراسة لها أهميتها فى بيان محتوى الرؤية النقدية للنموذج الذي وضعه موهلمان فى دراسة النظام التربوي فى قطر من الأقطار وتطبيق ذلك فى دراسات التربية المقارنة أي من حيث دراسة المختلفات والمتشابهات فى عدة نظم تعليمية .

جورج بيريداى George Bereday

تهدف دراستنا حول بيريداي إلى التعرف على المنهجية العلمية فى دراسة التربية المقارنة ، ومن أبرز علماء هذه المنهجية : بيريداي ، وهولمز ، وسوف نكتفي هنا بدراسة بيريداي مع بعض إشارات محدودة لمنهج بريان هولمز ، وأبرز ما يمكن وصف منهج بيريداي به هو نموذج دراسات المنطقة **A Model for Area Studies** ، وفى الواقع فإن اختيارنا لأرثر موهلمان من قبل كان لتقديم بيريداي لاحقا فقد لعب بيريداي دورا هاما فى تحسين نموذج موهلمان فى دراسة التربية المقارنة ، وذلك من وجهة نظرنا .

وجورج بيريداي بولندي الأصل ولد عام ١٩٢٠ م وشارك مع القوات البولندية المتمركزة فى بريطانيا أثناء الحرب العالمية الثانية ولقد لمع بيريداي فى دراسته فدرس التاريخ فى جامعة أكسفورد وحصل على دكتوراه الفلسفة **Doctorate Philosophy** من جامعة هارفارد وعمل أستاذا للتربية المقارنة بكلية المعلمين بجامعة كولومبيا وكذا نيويورك وزار كذلك جامعات موسكو وطوكيو ودرس بها وعمل محررا علميا لكثير من المنشورات التربوية ومنها :

1- Comparative Education Review.

2- Year Book of Education.

ويعتبر كتاب جورج بيريداي الطريقة المقارنة فى التربية **Comparative Method in Education** معبرا عن آرائه فى أهداف التربية المقارنة ، كما يعرف جورج بيريداي التربية المقارنة بأنها : " المسح التحليلي لنظم التعليم الأجنبية "

“ The analytical survey of foreign educational systems”

ويمكن تلخيص منهج جورج بيريداي فى دراسة النظم التعليمية دراسة مسحية تحليلية كما يلي :

أولا : دراسة المنطقة ، ويقصد بها الدولة ، وفى إطار المؤثرات السياسية ، والاقتصادية والجغرافية ، والاجتماعية يدرس النظام التعليمي .

ثانيا : دراسة مشتركة (تعاونية) تغطي أكثر من قطر .

وعادة ما يتطلب ذلك استخدام الخطوات الأربعة التالية وهي على شكل أربعة مراحل :

١-الوصف Description :

وفى هذه المرحلة (**Stage 1**) ، يمكن تناول الصفات العامة التي تتميز بها منطقة من المناطق الجغرافية مثل : التوزيع السكاني ، الموقع الجغرافي ، المناخ

والبيئة الطبيعية بصفة عامة ، وكذلك الثقافة والمجتمع ، والدراسات الوصفية فى هذه المرحلة ، تمثل شاهدات حية واقعية من الدارس ، أو تعتبر شاهد عيان لما فى هذه المناطق ، وهذه المعلومات التي يمكن الحصول عليها فى مرحلة الوصف ، تعتبر المادة الخام أو المصادر الأولية للباحث قبل دراسته للنظام التعليمي .

ويؤكد جورج بيريداي على أنه إذا كانت هذه الخطوة الأولى أي دراسة الخواص والصفات العامة التي تتميز بها منطقة من مناطق العالم ، فإن الخطوة الثانية كما يحدد بيريداي تكون هي دراسة النظام التعليمي نفسه . ولكن بنفس المنهج أيضا ، أي عن طريق الملاحظة المباشرة ويتم ذلك عن طريق زيادة معاهد التعليم المختلفة أو المدارس سواء قبل المدرسة (دور الحضانة ورياض الأطفال) أو المدارس الابتدائية والمتوسطة ، والثانوية ، وعاهد التعليم الفني ، والكليات المتوسطة ، والجامعات ، على أن يتم فى هذه الزيارات جمع البيانات منها مباشرة . وتحديد طريقة تسجيل البيانات التي يتم جمعها وهناك طرق مساعدة فى ذلك مثل الخرائط والرسوم البيانية والتوضيحية ، وجداول الإحصاء وجداول جمع البيانات وتبويبها ، ويمكن بعد ذلك تحديد فرض أو عدة فروض لبحثها خلال فترة زمنية معينة لدراسة نظام تعليمي محدد

٢-مرحلة التفسير **Interpretation** :

وهي تمثل المرحلة الثانية (**Stage 2**) ويعنى جورج بيريداي بهذه المرحلة ، تناول المعطيات التربوية بالدراسة فى بلد من البلاد ، أو عدة بلاد وفى إطار شامل لكل الخلفيات والقوى التاريخية ، والسياسية ، والاقتصادية ، والاجتماعية ، والجغرافية ، والفلسفية وغيرها . ويرة بيريداي أن دراسة كل من هذه العوامل يمكن أن يساعد فى الإجابة على التساؤل الرئيسي (لماذا) **(Why?) Why this educational system is as it is ?** ، وعن طريق عمليات المقارنة يستطيع الدارس أن يجيب على التساؤل التالي (كيف ؟) ، ونلاحظ أن التساؤل (**How**) يمكن

الباحث أن يصل إلى حل مشكلة تعليمية مهنية مثلا ، وكذلك تفسير ظـــاهرة ممــيزة للنظام التعليمي .

ويلي مرحلة التفسير مرحلة المناظرة .

٣-مرحلة المناظرة **Juxtaposition** :

فى المرحلة الأولى يتم تجميع البيانات والإحصاءات وتبويبها وتصنيفها ، فى هذه المرحلة الثالثة (**Stage 3**) ، يتم تحديد المتشابهات والمختلفات فى البيانات التـــي تـم جمعـــها فـــى المرحلـــة الأولـــى ، وبذلـــك يمكـــن وضـــع معيـــار للمقارنـــة **Criteria of Comparability** ، وبعد ذلك فحص الأوجه المحددة للمقارنــــة عــن طريق عمليات المناظرة ، وهكذا يمكن تحديد الفروض تحديدا واضحا .

وكان تصور جورج بيريداي حول ذلك هو :

وضع مجموعتين من البيانات تتعلقان بنظامين تعليمين همـــا أ ، ب وذلـــك بهدف دراسة هدف محدد فى إطار خلفية عامة مشتركة بين النظامين .

٤-المقارنة **Comparison** :

مرحلة المقارنة هي المرحلـــة الرابعـــة والأخـــيرة فـــى نمـــوذج بـــيريداي (**Stage 4**) ويتم فى هذه المرحلة المقارنة بين قطرين أو عدة أقطار من حيث الأوجه التي تم بيانها وتمثلها فى مرحلة المناظرة ويمكن فى نهاية هذه المرحلة ، أي مرحلـــة المقارنة :

- الوصول إلى نتائج محددة حول النظام التعليمي ومشكلاته .
- تحديد بعض صفات النظام التعليمي وكيف يمكن الاستفادة منـــها فـــى حـــل مشكلات نظام تعليمي آخر .

وهكذا يمكن القول بأن جورج بيريداي ، يرى أن دراسة المشكلات التربويـــة هو الموضوع الأساسي لدراسة التربية المقارنة ، فالتربية المقارنة يجب أن تبحث عن

المشكلات التربوية وتصف مظاهرها ثم تتعمق فى أسبابها ثم تبحث عن أسباب نشأة هذه المشكلة فى بلد ما ، ولماذا بدت المشكلة فى كل بلد بالصورة التي هي عليها ؟ ، ولماذا أخذت معالجة هذه المشكلة صورا مختلفة خاصة بكل بلد ، وما أسباب ذلك ؟ وبذلك نقل جورج بيراداي التربية المقارنة إلى مرحلة جديدة بعد مرحلة الطابع القومي أو الخصائص القومية التي بدأها سير مايكل ايرنست سادلر ، والتي طورها ودعمها كبار رجال التربية المقارنة من أمثال : كاندل وهانز وشنيدر ، إلا أن هذا المنهج يحتاج إلى البدء بالدراسة المسحية التي عرفت باسم دراسات المنطقة ، كما تحدث عن ذلك ادموند كينج **King** ، ودراسة الحالة **Case Study** لمعرفة ظروف ، وأوضاع التعليم فى بلد معين لا فى صورة ساكنة ، ولكن فى صور ديناميكية تظهر فيها هذه الأوضاع والظروف بكافة أبعادها وخلفياتها الثقافية .

مراجع الفصل الثانى

١. ساميه الأنصارى : استخدام منهج تحليل النظم فى وضع برنامج للتربية العملية لطالبات القسم العلمى بمعهد التربية للمعلمات بالكويت - رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية التربية - جامعة عين شمس - القاهره ، ١٩٨٥م .

٢. ضياء الدين زاهر : التربية كنظام ، المدخل إلى العلوم التربوية - عالم الكتب - القاهره ، ١٩٨٢م .

٣. عبدالغنى عبود : الأيديولوجيا والتربية ، مدخل لدراسة التربية المقارنة - ط٤ - دار الفكر العربى - القاهره ١٩٩٠م .

٤. على السلمى : تحليل النظم السلوكية - مكتبة غريب - القاهره ، د.ت .

٥. كوثر كوجك : مقدمة فى علم التعليم - عالم الكتب - القاهره ١٩٧٧م .

٦. محمد عاطف غيث : قاموس علم الاجتماع - الهيئة المصرية للكتاب القاهره ، ١٩٨٢م .

٧. محمد منير مرسى : الإدارة التعليمية : أصولها وتطبيقاتها - عالم الكتب - القاهره ، ١٩٨٩م .

8. **Moehlman, A. H.;** Comparative Educational System Foreword, (Washington : Center for Applied Research in Education, 1963), pp. 4-5.

9. **Paul D. Leady;** Practical Research, Planning and Design, 2nd ed (New York : Macmillan Publishing Co. Inc. 1980).

10. **Phillip E. Jones;** Comparative Education : Purpose and method. (Queensland : University of Queensland Press).

الفصـــل الثالث

القوى الثقافية المؤثرة فى نظم التعليم

((رؤية استخدمها أ.د عبدالغنى عبود فى كتاباته))

الفصــل الثالث

القوى الثقافية المؤثرة فى نظم التعليم

التربية عملية اجتماعية ، تعني بتنمية الفرد والمجتمع ، كما تعكـــس فلســفته وأهدافه وقيمه بقدر ما أسهمت فيه كل منها ، كما أن التربية تدل على تاريخ ودرجــة نمو المجتمع وكذا تطوره ، وهي تملي التنبؤات العامة حول مستقبل المجتمع وتحقيــق آماله المنشودة هذا عن التربية بمعناها الشامل ، أما عن نظام التعليم فإنه كغيره مــــن باقي النظم فى المجتمع لا ينشأ فى فراغ بعيدا عن كافة المؤثرات الأخرى فهو جـــزء من النظام العام للمجتمع يحمل هذه الصفات التي تميز المجتمع ويعكسها على أبنائــه . ومن ثم فإنه ليس بغريب أن يختلف النظام التعليمي فى مجتمع عن مجتمـــع آخــر ، اختلافا جزئيا ، أو كليا حسب هذه الصفات أو الســمات التـــي تطبــع مجتمــع مــن المجتمعات والتي تمثل محصلة عديد من القوى أو العوامل أو الظروف التي مر بـــها هذا المجتمع أو ذاك .

وعندما نذكر النظام التعليمي فى مجتمع من المجتمعات نذكره بســماته ككــل ومشكلاته إن وجدت ككل وكل ما يتعلق به ويعمه ، ومن الملاحظ أن هنـــاك ســمات عامة تميز هذا النظام التعليمي فى بلاد العالم الثالث ، وهناك أخرى تميز هذا النظـــام فى الدول الرأسمالية ، وأيضا أخرى تميزه فى الدول الاشتراكية (الشيوعية) وهـــذا ناتج عن تلك الأيديولوجيات السائدة فى كل مجموعة من هذه المجموعات .

وكما درسنا ، فإن علماء التربية المقارنة قد وضعوا معاولهم حول القـــوى أو العوامل التي تؤثر فى شكل النظام التعليمي ، وقد حاولوا بذلك دراستها وتحليلها ومــر ذلك بفترات زمنية حتى أصبحت صورة هذه القوى أو العوامل محددة بشـــكل يخـــدم تفسيرات التربية المقارنة للوضع الحالي لهذه النظم التعليمية وعلاقتـــها بالمجتمعــات القائمة فيها فنري :

- كاندل يؤكد على أن القومية والأيديولوجية ومن خلال التطور التاريخي هي من ضمن محددات الشكل القائم للنظام التعليمي .
- هانز يحدد خمسة عوامل تمثل الشعب المثالي وهي وحدة الجنس ، ووحدة الدين ، ووحدة اللغة ، وتماسك الوطن والسيادة السياسية وحدد ثلاثة عوامل رئيسية مؤثرة فى نظم التعليم وهي : العوامل الطبيعية ، والعوامل الدينية ، والعوامل العلمانية .
- موهلمان حدد أربعة عشر عاملاً تؤثر فى النظم التعليمية ، منها المكان ، والزمان ، واللغة ، والفلسفة ، والدين ، والنظام السياسي والاقتصادي والعلم والتكنولوجيا والتربية .
- بيريداي حدد أربعة عوامل اقتصادية وسياسية واجتماعية وجغرافية تؤثر فى شكل النظام التعليمي .
- هولمز حدد ثلاث إطارات .. لها تأثيرها فى شكل النظام التعليمي وهي الاطار المعياري ويتضمن المبادئ والقوانين القائمة على نظرية طبيعة المدنية وطبيعة الفرد وطبيعة المجتمع وكل ما يرتبط بذلك من نظريات اقتصادية ومعتقدات دينية ، وكذا الأيديولوجيا السياسية ، وإطارا تأسيسياً يرتبط بثقافة المجتمع والقوى الاجتماعية والسياسات التعليمية ، وإطارا ثالثا طبيعيا أو بيئيا . يشمل كل المعايير الطبيعية من مناخ وطبيعة جغرافية وسكان وثروات وانعكاسات كل ذلك سياسيا واقتصاديا أي أنه يركز فى إطارات الثلاث على قوى طبيعية واجتماعية وسياسية

وفى الحقيقة فإن العصر الحالي يشهد درجة عالية من متغيرات ثلاثة هي :

١-الانفجار السكاني .   ٢-الانفجار المعرفي .   ٣-درجة عالية من الطموح

وكل هذه المتغيرات بما تتضمنه هي فى الواقع معبر جيد عن قوى اجتماعية وثقافية تؤثر بدرجة كبيرة على النظم التعليمية وتتضمن فيما تتضمن تحديات أمام التربية المقارنة ، كما أنها تبرز السمة الديناميكية للتربية المقارنة والتي ظهرت منذ

الحرب العالمية الثانية ، والتي توضح أهمية التفاهم الدولي والتعاون الدولي من أجل التنبؤ والتوجيه للنظم التعليمية فى كافة دول العالم .

وتنقسم القوى أو العوامل الثقافية المؤثرة فى نظم التعليم إلى :

١-العوامل التاريخية .　　٢-العوامل الجغرافية .　　٣-العوامل السياسية .

٤-العوامل الاقتصادية .　　٥-العوامل العنصرية .　　٦-العوامل الدينية .

٧-العوامل الحضارية .

أولا : العوامل التاريخيــة

التاريخ – فى اللغة – تعريف الوقت ، وتاريخ الشيء وقته وغايته ، والتاريخ علم يبحث فى الوقائع والحوادث الماضية . ويقصد بالعوامل التاريخية ، العوامل التي تساعدنا على تفهم أوضاع التربية بصفة عامة والتربية المقارنة بصفة خاصة ، وما قد يترتب عليها من تغييرات أو مشكلات تربوية فى مجتمع من المجتمعات وذلك كله يمثل حصيلة أو رصيدا ثقافيا متنوعا من خلال الفترات الزمنية وما حدث بها من تغييرات اجتماعية صحبها بالتبعية تغييرات فى الفكر التربوي كذا فى أشكال النظم التعليمية .

وكل مجتمع له ماضيه الذي يؤثر فى حاضره ومستقبله ، هذا وقد يعبر عنها الجذور التاريخية وهي تساهم فى تكوين أساس تراث المجتمع الثقافي ، فحياة الشعوب لا تقوم على حاضرها فحسب ، ولكن هي امتداد لماضيها ويتفاوت تأثير عصور التاريخ على كل شعب من الشعوب ومنطقة بأثرها من مناطق العالم بل كل فترة زمنية قصيرة وليس عصراً من العصور قد يكون لها تأثيرها القوى على شكل الحياة وفلسفتها فى مجتمع من المجتمعات ، هذا التأثير بشقيه السلبي والإيجابي يترك آثاره طويلة المدى على حياة هذا المجتمع أو ذاك . ومن هنا فإننا نجد موهلمان عالم التربية المقارنة محقا فيما اختاره من وصف للعوامل طويلة المدى المؤثرة فى التربية والتي

تحدثنا عنها من قبل والأمثلة على ذلك واضحة من التاريخ فالعصور الوسطى (المظلمة) فى أوربا كأن لها آثارها على حياة المجتمعات الأوربية . كما أن المجتمع الجاهلي قبل الإسلام قد أهتز من أساسه بعد بعثة الرسول المربي محمد صلى الله عليه وسلم لتتغير الحياة الجاهلية السائدة ولتحدث تغييرات بعيدة المدى فى كافة نظم الحياة ، بل ويأتي إلى الحياة الثقافية أنماط جديدة هي فى الحقيقة أنماط تعتمد على أسس حددها الدين الإسلامي ، ووضحت أطرها النظرية فى القرآن الكريم وتطبيقاتها العملية فى السنة النبوية المطهرة ، أسس تعطي أطر التكامل بين حياة الفرد والمجتمع وبين الدين والدولة لا انفصام فى ذلك ، وقد انعكس كل ذلك على نظام التربية فكان يتسم بالمرونة والشمولية والاتزان والتكامل وأخرج للحياة خلال قرون الإسلام الأولى رجالا حملوا على كاهلهم أصول الحضارة الإسلامية الزاهرة وعلى العكس من ذلك حينما مر المجتمع المسلم بفترات أخرى أو تغييرات أثرت سلبا فى حياة هذا المجتمع عن طريق أبعاد هذا الإطار النظري لحياة الإنسان والمجتمع المسلم وتنحيته جانبا فأنفصل الإنسان والمجتمع المسلم عن أصول تربيته وحدث الفصل بين الدين والمجتمع واستعيرت الأفكار الغريبة لتباعد بين واقع حياة المجتمع المسلم وبين أصولها التي ازدهرت فى قرون الإسلام الأولى .

وهكذا فإننا إذا أمعنا النظر فى العادات والتقاليد وذلك الرصيد الثقافي وكذا أساليب الحياة وفلسفتها فى مجتمع من المجتمعات ، لوجدنا أن كل ذلك ليس بالضرورة وليد الحاضر وإنما يمتد بأصوله إلى أزمنة سابقة ويختلف ذلك من مجتمع إلى مجتمع آخر ، إذا ليست المجتمعات البشرية على وتيرة واحدة فى تقدمها أو تطورها .

ومن هذا يمكن أن ندرك أن العوامل التاريخية لها دورها فى مظاهر التقدم والتخلف وما بينهما فى عالم اليوم ، وهذا ما دعي إلى تقسيم العالم إلى عالم متقدم وعالم متخلف أو بتعبير أحسن عالم متقدم ، وعالم نامي . وترتبط هذه السمات بكفاءة

النظام التعليمي فى كل بلد من بلاد هذه العوالم ، فقد استطاعت كثير من هـذه البـلاد المتقدمة مثلا أن تحقق لأبنائها مرحلة تعليمية إلزامية كافية كيفا وكما ، حيث تصـل هذه المرحلة إلى ١٢ سنة (من سن ٦ إلى ١٨ سنة) فى الولايات المتحدة الأمريكيـة كما تصل فى الاتحاد السوفيتي إلى المدرسة الثانوية ذات العشر سنوات بأكملها ، وإلى سن السادسة عشرة فى المملكة المتحدة ، وإلى ٩ سنوات فى مدرسة التعليم الأساسـي فى الدانمارك ، وكذلك إلى سن الخامسة عشر فى اليابان ، وسن السادسة عشـر فـى فرنسا .

بينما تجد فى البلاد النامية ، أن غالبية أبناء هـذه البـلاد أميـون والتعليـم الابتدائي بها عاجز عن استيعاب الملزمين ، كما أن نظام التعليم عاجز عـن توفـير الأشخاص الذين تتوفر فيهم الخبرة والمعرفة والفنية تحتاج إليهم حركة التطور بها .

ثانيا : العوامل الجغرافيـة

يقصد بالجغرافيا ، العلم الذي يدرس الإنسان ككائن حي فى بيئتـه الطبيعيـة يتأثر بها ويؤثر فيها ، ومن هنا نجد أن العوامل الجغرافية لها أثر واضح فى توجيـه أساليب التربية ونظم التعليم وأن لم يكن لها فى دول العالم جميعها ففي نسـبة كبـيرة منها ؛ ذلك لأن العوامل الجغرافية تتضمن البيئة بسماتها ومكوناتـها حيـث يعيـش الإنسان فيؤثر فيها ويتأثر بها .

ويعني بالعوامل الجغرافية موقع الدولة ومناخها وإلى أي مدى يؤثر هذا الموقع والمناخ فى الطبيعة البشرية وبالتالي فى الجانب التعليمي ، وإذا أخذنا عامل المنـاخ ، فسنجد له أثره فى تحديد السن الملائم لبدء الإلزام فى المدرسة الابتدائية ، وكذا موسـم الأجازات الدراسية وشكل المباني المدرسية وأسلوب العمارة ومواد البنـاء والأثـاث والطرق التي ينتقل عن طريقها الأطفال إلى المدارس . ففي بلاد السويد والدانمـارك والنرويج نجد أن برودة الجو تؤدي إلى تأخر سن بداية المرحلة الأولـى إلـى سـن

السابعة ، وفى السودان تبدأ الأجازة الصيفية فى أبريل وتنتهي فى يونية وذلك لارتباط هذه الفترة بارتفاع درجة الحرارة وعدم سقوط الأمطار وفى البرازيل تبـــدأ العطلـــة الدراسية فى ديسمبر وتنتهي فى فبراير .

ويذكر الدكتور محمد قدري لطفي ، فى دراسته لنظام التعليم فى الفلبيـــن أن مكتب المدارس العامة ، يعاني مشكلة أساسية ، نتيجة للأعاصير الشديدة ، التي تقصف بالأبنية أحيانا ، وهي تزويد المدارس بالأبنية والوسائل التعليمية المختلفة ، وقد وضـع المكتب دراسات متعددة ، حلا لمشكلة المباني المدرسية ، على أساس مبـــاني دائمـة للمدارس بتكاليف قليلة ، وتقام هذه المباني فى شكل وحدات ثنائية تسمح بإضافة مبـان جديدة بداخلها ، لتواجه الزيادة فى عدد التلاميذ دون إحداث تغيير فى البناء الأصلـي . ويراعى فى المباني المدرسية ملاءمتها للأحوال الجوية والأعاصير التي تقصف الأبنية وقد تبنى فصول مؤقتة من الخشب أو القصب .

أما إذا نظرنا إلى طبيعة البيئة وأثرها فى نظم التعليم ، فإننا نجد أنها تؤثر فى محتويات البرامج الدراسية وكذا نوع الأدوات المستخدمة فى التعليم ونوعية المـدارس والمعاهد التي يتم إنشاءها كما أنه تحدد شكل الإدارة التعليمية فالبيئة الصناعيـــة ، أو الزراعية ، أو السواحلية تفرض ألواناً خاصة من النشاط الاقتصادي . لذلـك تختلـف مناهج الدراسة باختلاف البيئة .

وأيضا مثلما تحدد البيئة محتويات المناهج والبرامج وتتخـــذ مجـالا لكســب الخبرات فتكون خبرات واقعية حية ، فإنها يجب أن تكون مصدرا للوســائل والأدوات المستخدمة فى العملية التعليمية فإن أهم مصدر للوسائل المعنية هو البيئـــة المحليـــة ، فهي غنية بالعينات ، ومن منتجات هذه البيئة ومواردها يستطيع المـــدرس الحصــول على ما يلزمه لإقامة معرض أو متحف .

وبدون أن يدور نشاط المدرسة حول البيئة المحلية المحيطة بــها وبــدون أن تدور مناهجها وبرامجها حول ما فى البيئة ، يتحول ما تقدمه المدرسة إلى مجرد (كلام نظري) أجوف ، بعيد عن خبرات المتعلمين ، وتتحول العملية التعليميــة إلــى حفـظ وتلقين ، يجتاز بها المتعلمون الامتحان ثم سرعان ما ينسونها ، دون أن تــترك فــى نفوسهم أثراً إيجابياً ملموسا يعدلون به سلوكهم ، أو يســتطيعون اســتغلال بيئتــهم ، وتتحول الأموال التي تنفق على التعليم إلى فاقد ، لا يستفيد به المتعلمون ، ولا يسـتفيد به المجتمع الذي أنفق هذه الأموال .

كما تخلق البيئة الجغرافية فى مجتمع من المجتمعات معاهد تعليمية كاملـة ، لا مجرد برامج محدودة ، قد تكون فريدة من نوعها لا نظير لها فــى بيئــات جغرافيــة أخرى ، حيث نجد فى اليابان والفلبين كليات لإدارة الأعمال والغابات ، ومدارس لصيد الأسماك ومعاهد للدراسات العالية .وتتنوع العوامل البيئية فى أثرها على نظام التعليـم من بلد كبير أو قارة مثل : استراليا وبلد صغير مثل مستعمرة جزر فوكلاند البريطانية والتي تقع بالقرب من الأرجنتين فى أمريكا اللاتينية . فتظهر نظم جديدة للتعلم غــير التقليدي وهي نظم التعليم عن بعد فى صورتها البدائية ، أو عن طريق التعليم المراسلة ثم تتطور هذه النظم ليستخدم فيها بالإضافة للمادة المطبوعة المستخدمة فى نظام التعليم بالمراسلة إلى برامج تعليمية مذاعة سواء بالراديو ، أو التلفاز . وغيرها بدايــة فــى مراحل التعليم الأولى ثم تصل إلى التعليم الجامعي ، ونشأت هذه النظم لكي تعــوض الطلاب عن مشاكل المسافات البعيدة (استراليا) للوصول إلى المدارس أو المعاهد أو الجامعات أو لصعوبة الانتقال بين الجزر كما هو الحال فى جزر فوكلانــد ، حيـث تستخدم مثلا أجهزة اتصال لاسلكية ذات تردد عالي جدا لكي يقوم المدرس بــالتدريس لمجموعة من الطلاب فى نفس الوقت وفى أماكن متفرقة .

ثالثاً : العوامل الاقتصاديـــة

ويقصد بالعامل الاقتصادي دراسة سلوك البشر فيما ينتجون ، وفيما يستهلكون وهناك دول كثيرة تحدد مسارها التعليمي وفقا للعامل الاقتصادي .

ولاحظنا فى دراستنا للعوامل الجغرافية أن هذه العوامل تقــف وراء مصـــادر الثروة الموجودة فى قطر من الأقطار وأيضا يسر استغلالها ، والإنسان فى تعامله مــع مصادر هذه الثروة الطبيعية فإنما هو يمارس نشاطا اقتصاديا يجب أن يعد له من قبــل نظام تعليمي محدد ، ويربط الدارسون بين البناء الاقتصادي للمجتمع وبين حاجات هذا البناء ، وبين نظم التعليم ، ومحتويات البرامج التعليمية ، فيربطون بين اختراع الكتابة مثلا ، وبين الحاجة الاقتصادية الملحة إليها ، حيث وجدوا أن الكتابـــة كـانت أكــثر انتشارا حيث توجد طبقة التجار فتلك الطبقة استكشفت الكتابة منذ أقـــدم العصـــور ، لتستفيد منها فى ضبط الحسابات وتيسير الاتصالات وهنا يذكرنا جـــون ديـــوي بـــأن اختراع الكتابة هذا قد أدى إلى ثورة فى كل أجهزتنا التعليمية .

ومن دراستنا للتربية عند الإغريق ، وجدنا أن النشاط التجـــاري والازدهـــار الاقتصادي ، الذي تمتع به أبناء أثينا ، كان من العوامل التي أكسبت الشخصية الأثينية صفة التفتح والتفاؤل والانطلاق ، وأن ذلك انعكس على نظامـــهم التعليمـــي ، فكـــان ديمقراطيا مرنا متقدماً ، بينما كان النشاط الزراعي المحـــدود الـــذي يمارســـه أبنـــاء أسبرطه ، من العوامل التي أكسبت الشخصية الإسبرطية صفة الجمـــود والخشـــونة والبدائية وأن ذلك انعكس على نظامهم التعليمي ، فكان جامدا متخلفا .

ويرى لانسوت هوجين ، أن تدريس العلوم فى الجامعات الإنجليزية مثلا ، لم يكن موجها حتى منتصف القرن التاسع عشر ، لفائدة رجال الصناعة ، الذين فـــازوا بقيادة المجتمع البريطاني وإنما كان تدريس العلوم فى الجامعات يستمد الوحـــي مـــن رجال التجارة فى المرحلة السابقة من التطور الاجتماعي البريطاني ، فكان لعلم الفلـك

المكانة الأسمى بين فروع العلوم الطبيعية ، إذ كانت الملاحة المأمونة تعتمد على المعرفة الفلكية ولم تتفوق الفيزياء فى المكانة على الفلك ، إلا عندما تفوق نفوذ التصنيع على نفوذ التجارة .

وعلى هذا فإن ذلك الارتباط بين التركيب الاقتصادي وبين نظام التعليم ، هو الذي ساهم فى تطور الدراسة فى الجامعات أو فى أوربا (مثلا) خاصة بعد الثورة الصناعية ، فقد كان المسئولون عن الجامعات يحتقرون الدراسات العملية والفنية ولذلك كانت الدراسات العملية والفنية والهندسية والزراعية والطبية وغيرها ، تقدم فى معاهد تكنولوجية خارج الجامعات .

وبإنشاء جامعة هالي سنة ١٦٩٤ م ، وجامعة جوتنجن سنة ١٨٣٧ م ، وإنشاء جامعة برلين ١٨٠٩ م وتحطيمها للمفاهيم القديمة للجامعة ، لم تعد الدراسة الجامعية مجرد دراسة نظرية ميتافيزيقية بعيدة عن الحياة ، لا برجا عاليا معزولا عنها ومن ثم ضمت الجامعة إلى كلياتها التقليدية ، الكليات التكنولوجية ، كالطب والهندسة والزراعة والصيدلة ، كما أنشئت جامعات تكنولوجية خاصة مستقلة كجامعة زيوخ الهندسية ، ومعهد ماساشوستس للتكنولوجيا .

وقد زادت هذه الصلة بين نظام التعليم والبناء الاقتصادي عموما فقد تأكدت ــ بعد الثورة الصناعية ــ قوة العلاقة بين (التعليم) و (التقدم الاقتصادي) ، حيث صار التعليم يهدف ضمن ما يهدف إلى التنمية الاقتصادية عن طريق إعداد أعضاء معينين من المجتمع للقيام بدور فعال فى برامج التنمية وصارت قدرة النظام التعليمي على القيام بوظيفته هذه رهنا بارتباطه بالبناء الاقتصادي للمجتمع ، وألوان النشاط الاقتصادي الموجود به ، والتي تتطلبها حركة تقدمه .

ويلفت نيقولاس هانز ، نظرنا إلى أن هذه الصلة بين النظام التعليمي والبناء الاقتصادي قد اتخذت لها مظهرين ، كان لهما أثران مختلفان على نظم التعليم :

أحدهما هم (التطور الاقتصادي) والآخر هو (الثـورة الاقتصاديـة) . والنمـوذج الواضح لهذا التطور الاقتصادي وأثره على التعليم ، هو ما تم فى إنجلترا بعد الثـورة الصناعية فى القرن الثامن عشر ، حيث أحدثت هذه الثورة تغييرات اجتماعية خطـيرة فقد انتقلت مراكز التعداد إلى المناطق الداخلية للبلاد ومنطقة لنـدن وتغـيرت مـهن الملايين من الناس ، وتبدلت الحياة فى المناطق الفسيحة المحيطـة بـهذه المنـاطق ، فأصبحت مناطق شعبية متجمعة ، فى مدن جديدة عملاقة ، وأصبح النظام التعليمي فى إنجلترا القديمة غير مكافئ تماما لكل هذه التغيرات ، سواء فى تزويدهـا بـالمدارس اللازمة والكافية ، أو فى مناهجها التقليدية .

لقد بدأت المدارس الثانوية منذ منتصف القرن التاسع عشـر يختـل بشـدة ، وينحرف عن توزيعه العادل المألوف ، فالأقاليم الزراعية بأعدادها الثابتة ، كانت تجـد مدارسها الثانوية التي تحتاج إليها ، أما الأقاليم الصناعية والمدن على عكس من ذلك . لقد فوجئت بهجوم كبير من المناطق الزراعية ، لم يمكنها من تدبير المدارس الثانويـة الجديدة لتمد هذه الجموع بما تحتاج إليه من تعليم ثانوي .

أما عن الثورة الاقتصادية ، المظهر الأخر الذي تحدث عنه نيقولاس هـانز ، فمثلما حدث فى الاتحاد السوفيتي (سابقاً) ١٩١٧م (الثورة البلشيفية) ، حيث خطـط السوفيت للنهوض بالبلاد فى مختلف المجالات تخطيطا دقيقا حازما ، وضعوا فيه كـل الأمور فى الاعتبار ، فأنشئت المناطق الصناعية الجديدة ، وزودت بمتطلباتها اللازمـة من المساكن والخدمات الصحية والمدارس وغيرها ، وغيرت مناهج التعليم لتناسـب هذا التطور المنتظر والمخطط له ، ومن ثم لم يكن هذا التطور مفاجئا ، بحيث يخـل بالتوازن بين المناطق المختلفة ، ولذلك يلاحظ نيقولاس هانز أن مائة وخمسين سنة فى الاقتصاد وتاريخ التعليم الإنجليزيين ، قد اختزلت إلى فترة اقل مـن عشـرين سـنة وأنتجت تغييرا أكثر جذرية وسرعة .

ولكن هناك حقيقة واضحة حول التطور والثورة الاقتصادية تلك هي قوة الصلة بين البناء الاقتصادي (سواء تم عن طريق التطور أو تم بالثورة) وبين نظم التعليم . ومن الملاحظ أن البرامج والمناهج دائمة التطور والتغـــير وذلــك لســرعة التغــير التكنولوجي الذي يعيشه عالمنا المعاصر والذي يخدم الإنسان والتطور الاقتصـــادي . ومن أمثلة التغير الذي يحدث فى البرامج والمناهج ونظم التعليم ما قدمتـــه الجامعــة المفتوحة البريطانية التي أنشئت عام ١٩٦٩ م وبدأت الدراسة بها عام ١٩٧١ م مـــن مناهج يطلق عليها (مناهج الطلاب المشاركين) وهم الذين يعملـــون فـــى وظـــائف الإدارة والمتخصصون فى مجال التكنولوجيا والهندســة والميــادين الفنيــة الأخــرى ويلتحقون بالجامعة المفتوحة من أجل تحديث معلوماتهم فى ميدان نظم الإدارة والتطور التكنولوجي ومواكبة للجديد فى كل ميدان منهما ومن أجل التنمية الاقتصادية كـــهدف أسمى من التعليم فى هذه الأقسام بالجامعة المفتوحة .

رابعا : العوامل السياسيــة

وهي مجموعة الضغوط الناتجة عن السياسة التي يســـير عليـــها المجتمـــع ، والظروف الطارئة التي قد يتعرض لها . والنظرية السياسية التـــي يســير عليــها أي مجتمع من المجتمعات هي مسألة قيود تتفاوت حسب نظام الحكم فى كل مجتمع مـــن هذه المجتمعات وهذه القيود تصنعها السلطة الحاكمة لكي تحدد العلاقات والتصرفـــات التي يتعامل بها الأفراد والجماعات . ومن ثم فهي تتصل بالنظريـــة الاقتصاديـــة ولا يمكننا الفصل بين النظريتين حيث إنه قد يوجد تداخل وتفاعل يختلف فى الشدة والعمق بين النظم السياسية والاقتصادية فى تأثيرها على النظم التعليمية .

ويمكن القول بأن النظرية السياسية تعرف بالأيديولوجية السياسية والتي قد تفهم على أنها مذهب سياسي وقد تفهم على أنها مذهب عقـــائدي (سياســيا) والواقـــع أن مفهوم الأيديولوجية قد يعبر عنه (سياسيا) بأنه مجموعة الأفكار التي تضع الأســـاس

الذي يقوم عليه نظام سياسي واجتماعي معين مع ارتباط ذلك بالنظرية الاقتصادية ، ومن هنا تتضح صعوبة فصل النظرية السياسية عن النظرية الاقتصادية والاجتماعية . وفى ضوء ذلك لا يمكن القول بأن النظم التعليمية تتأثر تأثيرا مباشرا بنمط الأيديولوجيا السائدة وعلى هذا يمكن تقسيم النظم التعليمية المعاصرة بصفة عامة إلى مجموعتين كبيرتين هما : النظم التعليمية الشمولية ، والنظم التعليمية الديمقراطية ومن الملاحظ أنه قد توجد نظم فيما بين الاثنين .

وكما تحدثنا عن النظرية السياسية الثابتة والمستقرة ، فإنه يحق لنا أيضا أن نذكر تلك الظروف السياسية المؤقتة التي تؤدي إلى تخلي المجتمع نتيجة ظروف عسكرية ، أو ظروف الاحتلال ، أو الكوارث الطبيعية ، أو غيرها عن نظريته السياسية الثابتة . وهذه أيضا لها تأثيرها على النظم التعليمية سواء من حيث الإنفاق على التعليم ، أو سياسة القبول ، أو تعطيل التعليم ، أو فرض لغة ومناهج تعليمية (من دولة مستعمرة مثلا) . مثال ذلك ما حدث فى خلال حرب الاستنزاف فى مصر وتهجير المواطنين فى مدن القناة ونقلهم إلى الداخل مما استلزم اتباع سياسة تعليمية خاصة لمواجهة نقل أسر كاملة بأبنائها

ومن الملاحظ أن الظروف السياسة المؤقتة تضطر الدولة إلى تولى تقاليد الأمور بنفسها للتغلب على الظروف الطارئة . وقد يستدعي الوضع إلى تقليل الإنفاق على التعليم باعتبار أن هناك أبعادا أخرى يجب أن تتجه إليها ميزانية الدولة كما تتدخل الدولة أحيانا فى برامج التعليم وأحيانا توجه التعليم وجهة خاصة يتحقق بها ربط التعليم باحتياجات البلاد .

وبصفة عامة ، سواء كانت الظروف والقوى السياسية دائمة أو مؤقتة تتضح فاعلية هذه العوامل من حيث أثرها على النظم التربوية على مر العصور فما حدث فى اسبرطه وما حدث فى ألمانيا النازية ، وإيطاليا الفاشية (النظام السياسي النازي أو

الفاشي) كان التعليم انعكاسا لسياسة هذه الدول . وكان لثورة الصين ١٩٤٩ م دورها في نهضة شاملة سارت السياسة التعليمية جنبا إلى جنب مع الثورة السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، كما كان لثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ م فى مصر دورها في توجيه النظام التعليمي وكان من أبرز سياساتها مجانية التعليم حتى الجامعة وذلك لمواجهة حاجات التنمية الشاملة فى المجتمع المصري .

ومن أمثلة الظروف المؤقتة أيضا الاستعمار الفرنسي للجزائر ، فقد حاولت فرنسا السيطرة على الجزائر واعتبارها جزء منها ، وكان لهذه السياسة أثر واضح فى مناهج التعليم ونظمه وإدارته ولغته ولكن حصول الجزائر على استقلالها عام ١٩٦٢ م بدأت حركة واسعة للتعريب ونشر اللغة العربية كي تحل محل الفرنسية .

خامسا : العوامل الدينية

يعتبر الدين من ألصق العواطف الإنسانية التي تتصل بالبشر والتي تعبر عن مكون نفوسهم وتوجه ـ إلى حد كبير ـ سلوكهم فى الحياة ، وتؤكد هذا ما تناولته كتابات المفكرين والمربين عبر العصور .

يمكن الوقوف على أثر العوامل الدينية فى فلسفة الحياة فى أي مجتمع من المجتمعات وبالتالي فى نظم التعليم فيها ، من زاويتين :

أولهما : فهم الدين .

ثانيهما : العلاقة بين الهيئات الدينية والدولة .

أما من حيث فهم الدين : فإن هذا الفهم يكاد أن يكون هو الدافع الأول إلى التقدم أو التخلف ، وإلى التغيير أو إلى الجمود ، سواء كان هذا الفهم متفقا مع جوهرة الدين ، أو مختلفا معه وقد كان هذا الفهم هو الدافع الأول إلى التقدم والتخلف معا ، في المسيحية وفى الإسلام .

فعندما فهم الإسلام - فى القرون الأولى - على أنه دين عمل وإصلاح للحياة واستمتاع طيب بهذه الحياة وإقبال عليها فى حدود ما أحله الله ، حقق المسلمون حضارة مزدهرة فى ظلمات العصور الوسطى (كما كانت تسمى فى أوبا فى ذلك الوقت بالعصور المظلمة) ، وهذه الحضارة كانت هي الأساس الذي قامت عليه الحضارة الإنسانية المعاصرة . وعندما فهم الإسلام نفسه فى فترة الحكم العثماني للبلاد الإسلامية على أنه دين يعمل للآخرة وحدها ، تخلف المسلمون عن ركب الحضارة الإنسانية قرونا ، ولا زالوا يعانون من أثر هذا التخلف حتى اليوم . وعندما فهمت المسيحية فى العصور الوسطى على أنها تدفع إلى الزهد فى الحياة ، تخلف المسيحيون وعندما فهمت ــ بعد الإصلاح ــ على أنها تعمل للحياة عملها لما بعد الحياة ، انطلق المسيحيون ، بعد أن تسلموا من المسلمين حضارتهم ، ليصلوا بالحضارة الإنسانية إلى ما وصلت إليه .

فالإسلام بطبيعته دين قبل أن يكون دين آخره ، بمعنى أنه يجعل الدنيا مزرعة يزرع فيها المسلم ، ليجني ثمار عمله فى الآخرة ، وعلى ذلك فهو دين يدعو إلى الإقبال على الحياة ، لا إلى الهروب من هذه الحياة .

"هو الذي جعل لكم الأرض ذلولاً ، فامشوا فى مناكبها وكلوا من رزقه ، وإليه النشور"

(سورة الملك ــ ٦٧ : آية ١٥)

" وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا "

(سورة القصص ــ ٧٧ : آية ٢٨)

والإقبال على الحياة ، والاستمتاع بما فيها ، لا يتأتى إلا من خلال العمل ، والاعتماد - فى هذا العمل - على العقل ، الذي لا يعول إلا " عليه فى أمر العقيدة ، وفى أمر التبعة والتكلف " ونتيجة هذا كله أن ينفتح أمام العقل طريق البحث العلمي ، المجرد من كل قيد يحول دون انطلاقه .

وعندما فهم الإسلام على هذا النحو الصحيح فى القرون الإسلامية الأولـــى ــ بدأت الحركة العلمية الإسلامية فى عهد الرسول صلى الله عليه وسلم ــ وحدد مسارها حاجة المسلمين ، فتطور العلم الإسلامي من مجرد (تعلم) للدين فــى عــهد المعلــم الكريم نواته القرآن والحديث فكل مسائل العلم تقريبا تدور حول هذه النواة ، ثم إلـــى علم ديني دنيوي فى العصر الأموي لحاجة المسلمين إلى فروع العلم الأخرى ويمكــن أن تقسم الحركة العلمية فى هذا العصر إلى ثلاثة :

- حركة علمية دينية ، تعني بالبحث فى شئون الدين والعقيدة .
- حركة تاريخية قصصية ، تعني بالتاريخ الإسلامي .
- حركة فلسفية فى المنطق والطب والكيمياء والرياضة .

وكانت هذه الحركات العلمية الثلاث هي النواه التي انبثقت منها سائر العلـــوم الأخرى .

وقد انعكس ذلك على مؤسسات التعليم ، فبدأت تلك المؤسســات بالمســجد ، فكان مسجد الرسول أول مدرسة فى الإسلام ، ثم صارت الدراسة بالمسجد تســتدعي مرحلة تمهيدية لها فكان (الكتاب) الذي رافق التعليم الإسلامي فى جميع مراحلــه . وأصبح المسجد مكانا للدراسات الأكثر تعقيدا ، فصارت العلوم ، فضلا عن الطــب ، تدرس كثيرا فى المساجد وصار بكل مسجد كبير مكتبة ، لا تحتوى على كتب العلــوم الدينية فحسب ، بل بها مؤلفات فى العلوم الأخرى .

غير أن الدراسة كانت حتى القرن الخامس الهجري ، دراسة حرة فلم تكــن هناك مراحل تعليمية معينة ، ولا منهج خاص يسير عليه المتعلمون ، ولا نظام خاص يسير عليه التعليم ، ولا درجات علمية يحصل عليها المتعلمون ، فلمــا كــان القــرن الخامس الهجري ، كانت الأمور قد تطورت بالمجتمع الإسلامي بحيث صــار نظــام التعليم ضرورة اجتماعية ، وبدأ هذا النظام بالفعل بإنشاء الوزير الســلجوقى (نظــام الملك) عدة مدارس كان أشهرها " المدرسة النظامية ببغداد التي أسسها عام ١٠٦٥ "

وانتقل نظام المدرسة من العراق إلى الشام ، ومنه انتقل إلى مصر على يـــد صلاح الدين الأيوبي ، وبدأت الحكومات منذ ذلك الوقت تشترك اشتراكا فعليـــا فـــى تأسيس المدارس فأصبحت المدرسة منظمة رسمية من منظمات الدولة يتخـــرج منـــها العاملين بالدولة .

وعندما سيطر الأتراك على البلاد العربية والإسلامية فى القرن السادس عشر الميلادي ، فرضوا على العرب والمسلمين القهر مما سهل على أبناء المجتمع قبـــول السهل اليسير فى الحياة مكان التكاسل والتراخي ، وانعكس ذلك بدوره علـــى نظـــام التعليم ، فصار يعمل لأغراض ضيقة محدودة الهدف ومثال ذلك ، كان التعليـــم فـــى العصر العثماني ينقسم إلى مرحلتين : هما المرحلة الابتدائيـــة ، وتحفيـــظ القـــران والمرحلة العالية وكان برنامج هذه المرحلة مقصورا على علوم الوسائل وهى اللغـــة والحساب والمنطق وعلوم المقاصد ، وهى علوم الدين كالحديث والتفســـير والفقـــه ، واختفت علوم الرياضيات والعلوم الطبيعية والفلسفية من نظام التعليم .

وصار هذا المنهج الضيق البعيد عن العلوم الحديثة ، والذي يقوم على تقديس التراث ، وعدم التفكير حتى فى مجرد تطويره وتغييره ليلائم روح العصر ، صـــار يبدو كما لو كان شيئا مقدسا ، نص عليه الدين ذاته ، بحيث يصير المساس به خروجا على الدين ، وحتى عندما تحطمت تلك الجدران من العزلة ، التي فرضها العثمـــانيون على البلاد العربية والإسلامية ، على أصوات الغزو الغربي ، الذي اخذ علوم العـــرب والمسلمين وطورها تطويرا كبيرا ، طوال القرون الثلاثة التي سيطر فيها الأتراك على العالم العربي ، ليعود بها فى القرن التاسع عشر إلى نفس هذه البلاد ، فـــى صـــورة استعمار مسلح ، وقد اضطرت مثلا حكومة مصر إلى تعليم العلوم الحديثة ، لمواجهـــة هذا الغزو الأوربي ، ولكنها تخشى من الرأي العام فى تعليـــم الرياضـــة والطبيعـــة فتستفتي شيخ الجامع الأزهر ، الشيخ محمد الأنباني هل يجوز تعليم المسلمين العلـــوم

الرياضية ، كالهندسة ، والحساب ، والطبيعيات ، وتركيب الجزئيات المعبر عنه بالكيمياء ــ وغيرها من سائر المعارف ، فيجيب الشيخ الأنباني فى حذر ، أن تلك ذلك يجوز ، مع بيان النفع من تعلمها.

وهكذا يبدو التناقض فى فهم الدين الإسلامي ، فى القرون الإسلامية الأولى وفى العصر العثماني ، وانعكس على ذلك فلسفة الحياة فى الحياة فى العصرين وبالتالي على نظام التعليم فى كل منهما .

وما سيطر على عقول المسلمين فى عهد الأتراك واحتلالهم يشبه تماما ما حدث فى أوربا من سيطرة الكنيسة على عقول أبناء المجتمع الأوربي فى العصور الوسطي . لقد فرضت الكنيسة على حد تعبير هدسون : حاجزا كثيفا بين عقل الإنسان والعالم الخارجي المحيط به ، وكانت السلطة والكنيسة والتقاليد تحول بين الناس وبين حقائق الحياة حيث كانت الكنيسة تعمد إلى توجيه الناس نحو الحياة الروحية أو الحياة الباطنية ، وكان رجالها ينظرون إلى العلوم الحديثة على أنها تعلي العقل الإنساني بطريقة غير صحيحة على الإيمان المسيحي ، ولذلك رفض آباء الكنيسة تعليم الألعاب الرياضية والموسيقى والبلاغة والفلسفة المدنية ، كما أنكروا قيمة التربية كإعداد للحياة العملية وحصروا المثل الأعلى للتربية الرومانية : حتى ضاق ولم يشمل إلا الدراسات الدينية والفنون الحرة . كما يلاحظ تيرنز : أن العلم كان سلفيا متخلفا ، وأن العلم كل العلم الذي كان يجيزه رجال الدين كان منزها تماما عن النقد .

وكان هناك إرهاب يتعرض له كل (متمرد) على ذلك العلم ، لعل أكثره شهرة ذلك الإرهاب الذي تعرض له العالم الفلكي البولندي (كوبرنيكس) وعالم الفيزياء المشهور (جاليليو) ، فقد توصل جاليليو إلى قوانين الحركة والكون ، ولكنه عندما نشر نتائج أبحاثه ودراساته ، أودع السجن فقد اتهمته الكنيسة بأن ما قاله كان خارجا عن الدين وكان ذلك هو الذي جعل كوبرنيكس يخفى اكتشافه الذي توصل فيه إلى أن

الشمس هي مركز النظام الشمسي ، سرا فى كتابه فى ثورة الأجسام السماوية ، حتى قبيل وفاته ١٥٤٣م - وكان هذا التسلط الفكري الذي فرضته الكنيسة فى أوربا فى ذلك الوقت ، يؤدى إلى دعم الدنيا ، والزهد فيها ، كما كان ينعكس على نظام التربية والحركة العلمية كلها ، فقد كان العلم هو بعض الدين وكانت المدارس تفتح فى الأديرة أو الكنائس ، أو الكاتدرائيات .

ويجدر الإشارة هنا إلي أن المسلمين قد اسهموا إسهاما فعالا فى دفع أبناء أوربا إلى السخط من إرهاب الكنيسة محاولين التحرر من هذا الكابوس المخيف ، وتمثل ذلك أول الأمر فى حركة التمرد على علم الكنيسة ، ثم فى ظهور موجة الإلحاد التي سادت أوروبا فى القرن الثاني عشر ، والتي دفعت رجال الكنيسة إلى ما اشتهر بحركة (منطقة) الدين أي إخضاعه لأحكام المنطق ، جذبا للعقول ، وتمكينا للكنيسة من السيطرة على القلوب مرة ثانية . ويرجع الفضل فى ذلك التحرر الذي شهدته أوربا من سلطان الكنيسة إلى معابر الحضارة العربية الإسلامية إلى أوربا ومن أشهر هذه المعابر : الأندلس ، وصقلية والقوافل التجارية ، وأيضا الاتصال بالمسلمين عن طريق الحروب الصليبية .

٢- من حيث العلاقة بين الهيئات الدينية والدولة :

انتهى الصراع الطويل الذي دار بين الدولة والكنيسة فى أوربا طوال ثلاثة قرون ، منذ تفجرت ثورة الإصلاح ، وحتى مطلع القرن العشرين إلى أن انقسمت بلاد أوربا فى موقفها من الكنيسة ، ومن حركة الإصلاح الديني ، وبالتالي فى فهمها للدين المسيحي ، إلى نوعين من البلاد ، هما : البلاد التي انتصر فيها الفهم القيم للدين ، والبلاد التي ساد فيها الحديث من التفكير الديني .

ويلخص نيقولاس هانز ذلك بقوله : أن حركة من حركات الإصلاح لم تتحد الكنيسة فى أسبانيا والبرتغال وإيطاليا ، بينما قاد الحزب الكاثوليكي فى فرنسا وجنوب

ألمانيا وبولندا عدة حروب ضد الحزب البوتستانتي القوى ، ثم عـادت إليـه سـيادته الرسمية بعد كفاح مرير ، أما شمال أوربا وبريطانيا ما عدا ايرلندا ، فقد فقـدت إلـى الأبد .

ولقد أدت حركة الإصلاح فى ألمانيا ، إلى تغيير نظرة الناس نحـو حياتـهم وأنفسهم فانعكس ذلك على نظام التربية فى ألمانيا فكانت نظم التعليم الحديث ، اسـبق فيها ومنها تأثرت بعض دول أوربا وفى ألمانيا التي احتضنت ثورة الإصلاح ورعتـها دعا مارتن لوثر بلديات المدن الألمانية إلى فتح المدارس ، وحث الأباء على إرسـال أولادهم إليها ، كما دعا أحد أتباع لوثر المشهورين وهو ميلانكتون ، أمير ساكسـونيا عمل على إصدار أمر سنة ١٥٢٨ م ، بتأسيس المدارس فى كل قرية ومدينة وكـان ذلك بدء انتشار المدارس فى المدن والقرى ، لا فى ألمانيا وحدها . ولكن فى البـلاد التي انتشرت البوتستانتية فيها ، فى شمال أوربا وبريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية

** مثالين حول العوامل الدينية وأثرها على التعليم في إنجلترا وفرنسا :

أولا : إنجلتـرا

تطورت الحياة عموماً فى نهاية العصور الوسطى فى طريـق الديموقراطيـة وخلق النظم الاجتماعية الصالحة ، التي سببت الطمأنينة لكل من الحاكمين والمحكومين على السواء ، وذلك بسبب ظروف إنجلترا الجغرافية والسياسية والاجتماعية ، وكـانت الكنيسة الإنجليزية جزءا من هذه الحياة التي تطورت ، فكانت نهاية العصور الوسطى أقرب إلى روح الإصلاح ، ولذلك يلاحظ الدارسون أنه ربما كانت إنجلترا هي البلـد الذي أثمرت فيه مبادئ الإصلاح أكثر .

وكانت الكنيسة الإنجليزية هي التي تشرف على التعليم الديني قبل الإصـلاح ، شأنها فى ذلك شأن كل الكنائس الأوربية ، غير أنها بسبب ظروف إنجلترا الخاصة ــ لم تكن تستبد به استبدادا غيرها من الكنائس الأوربية ، بل كانت تشاركها فـى ذلـك النقابات والهيئات والجمعيات الخيرية وغيرها .

وعندما قامت أول محاولة لتأسيس نظام تعليمي إنجليزي قومي ، في أوائل القرن التاسع عشر ، أسست الجمعية القومية لنشر الدين بما يتفق ومبادئ الكنيسة الإنجليزية سنة ١٨١١ م ، وبنت الجمعية حوالي ثلاثة آلاف مدرسة ، وبدأ البرلمان فى سنة ١٨٣٢ م فى تقديم منح متواضعة لها .

وقد بلغ من نشاط الكنيسة الإنجليزية فى هذا المجال ، أنه عندما صدر أول قانون تعليمي قومي سنة ١٨٧٠م ، وهو قانون فورستر كانت ٦٩٥٤ مدرسة ، من مجموع المدارس الموجودة حينئذ ، وعددها ٨٩١٩ مدرسة ، وكانت تابعة للكنيسة .

لم تتدخل الدولة فى إنجلترا فى شئون التعليم ، إلا عندما لمست عجز الكنيسة عن توفير المدارس الأولية اللازمة لتعليم الشعب ، وكان تدخلها عون ومساعدة للكنيسة ، لا تدخل (استئثار) بشئون التعليم دونما وكان أول قانون تعليمي أصدرته الدولة هو قانون فور ستر سنة ١٨٧٠ م ، الذي أنشأ سلطات محلية للإشراف على التعليم وبذلك صارت هناك ــ بموجبه ــ هيئات ثلاثة تساهم فى إدارة التعليم ، وهي الدولة ، والسلطات المحلية والهيئات الطائفية .

وتتالي صدور قوانين التعليم الإنجليزي ، تدعم هذا التنوع فى نظام التعليم ، وذلك التعاون بين الهيئات الثلاثة فى إدارة التعليم وتمويله ، وكان آخر هذه القوانين هو قانون بتلر سنة ١٩٤٤ م .

ثانياً : فرنسا

من البلاد التي كسبت فيها الكنيسة الكاثوليكيه السيطرة على الموقف ومن هنا فقد ظلت النظرة الدينية القديمة ، والفهم الديني القديم هما السائدان ، وظل استبداد الكنيسة بشئون التعليم هو السائد المسيطر ، مما دعا الدولة إلى إنشاء نظام تعليمي خاص بها مستقل تماما عن النظام التعليم التابع للكنيسة ، ومما أدى إلى وجود الازدواج التعليمي .

ففي فرنسا بدأ هذا الازدواج التعليمي مع الثورة الفرنسية فقد كان كتاب الثورة الفرنسية ينادون فيما ينادون ــ بنزع الإشراف على التعليم الفرنسي من يد الكنيسة ، التي كانوا يعلنون الثورة عليها ، ثورتهم على الإقطاع والملكية والاستبداد والفساد .

كان نابليون يؤمن كغيره من الثوار الفرنسيين السابقين عليه والمعاصرين له بضرورة السيطرة على التعليم ، وكان يرى أنه " ربما كانت مسألة التعليم أهم المسائل السياسية ــ لأنه لن تكون هناك دولة ذات استقرار ما لم يكن لديها هيئة تدريس ، تعلم التلاميذ مبادئ مقررة واضحة يشبون عليها ، وأنه إذا لم تعلم الطفل منذ حداثته ، أن يكون جمهورياً أو ملكياً ، كاثوليكياً أو ذا مذهب حر فلن تكون الدولة ممثلة للشعب ، وإنما ستكون نظاماً قائماً على قواعد واهية .

أنشأ نابليون أول توليه السلطة سنة ١٨٠٦ م قراراً بإنشاء الجامعة الإمبراطورية كسلطة مركزية تشرف على التعليمين الثانوي والعالي وقتئذ ثم أمتد إشرافها على التعليم الابتدائي بعد ذلك ــ وفى سنة ١٨٠٨ م ، أصدر مرسومة الشهير بتحرير أية مدرسة أو معهد تعليمي ، خارج الجامعة الإمبراطورية .

ورغم ذلك لم يستطع نابليون أن يمس المدارس الكاثوليكية التابعة للكنيسة ، أو يخضعها لمرسوم سنة ١٨٠٨ م ، فقد كان يريد تأييد الفلاحين له ولحكمه ، وكان معظم هؤلاء الفلاحين كاثوليك ، ولذلك لم يستطع تحد الكنيسة الكاثوليكية .

وكان نابليون فى تنظيمه التعليم المدني ، الذي أنشأه تابعا للجامعة الإمبراطورية يقلد تقليدا تاما نظام التعليم الكاثوليكي حتى صار هناك منذ الثورة الفرنسية نظامان فرنسيان للتعليم : أحدهما تشرف عليه الدولة وهو مستقل تماماً عن الكنيسة ، والأخر تشرف عليه الكنيسة وهو مستقل تماماً عن الدولة ، وكلا النظامين يسير على النظام المركزي الدقيق ، وله بناء مشابه للآخر .

وكانت وجهة نظر نابليون فى هذا الازدواج أو الثنائية التعليمية التي لجأ إليها أو اضطر ، هي أنه أراد أن يخلق من خلال التعليم المدني مواطنين ، يدينون للمجتمع للمجتمع بالولاء الذي يخلق بينهم تعاونا ، لا على نظام الجيزويت الذين يستمدون سيادتهم من روما ، بل افيرزويت الذين ينحصر طموحهم فى أن يكونوا نافعين ، يساهمون فى سعادة المجتمع الفرنسي ورفاهيته .

ولعل البلاد الشيوعية تعطي نموذجا آخر لسيطرة الدولة على التعليم وذلك عن طريق إبعاد الدين أو العوامل الدينية فى تأثيرها عليه . وقد أحلت هذه الدول محل الدين الذي اعتبرته مخدرا للشعوب النظرة المادية الإلحادية العلمية تجاه والكون والتاريخ الإنساني وهي تتفق والماركسية اللينية ، وتقوم نظم التعليم فى هذه البلاد على غرس الاتجاه ضد الدين وتنمية النظرة المادية فى النفوس .

سادساً : العوامل العنصرية

يستخدم لفظ الجنس عادة بشكل غير دقيق نوعا ما فى الاستعمال اليومي ، وهي بأوسع معانيه يتضمن الجنس البشري بأسره وقد يطلق بمعناه الضيق على أسره ما ، كما هو الحال فى قولنا (جنس فولان) أما فى معانيه الاجتماعية مثلا فإنه يطلق غالبا على قبيلة ما ، أو على أمة ، أو مجموعة من الشعوب كما هو الحال عندنا نقول : الجنس العربي ، أو الجنس الجرماني ومن الناحية البيولوجية فإن الجنس يعني مجموعة سلالية أصلية بملامح خاصة دائمة تنتقل من جيل إلى جيل ، أو جماعة هي نتيجة امتزاج عدة أجناس أصلية اكتسبت دواما معنياً فى خصائصها الأساسية ولا ترتبط اللغة بالجنس . فمن الممكن أن تفرض لغة الشعب المنتصر بعد الحرب على شعب مقهور من أصل مغاير ، كما أن الاستعمار قد يفرض لغته على البلاد المحتلة مثلما حدث فى الجزائر واستخدم التعليم فى ذلك ، وهكذا فإن اللغة لا تورث من الناحية الجنسية .

والمشكلة العنصرية أو الجنسية ، مشكلة تعود فى جذورها إلى قديم العصور ، فمنذ بدأت الحروب بين الدول أتت نتائجها بسلب المهزوم كل شئ مادي ومعنوي ، فكان فقد ماله وحريته أيضا ونتج عنها نظام استكبار الجنس البشري وظهور طبقات العبيد .

وكم كان الشاعر صادقا فى التعبير عن العنصر أو الجنس حيثما قال :

ونشرب إن وردنا الماء صفواً ويشرب غيرنا كدراً وطيناً

وفى المجتمع الأثيني القديم ، قصر التعليم على فئة معينة وحرم العبيد من شتى الحقوق التي يتمتع بها الأحرار ، وأفلاطون فى تقسيمه للمجتمع المثالي الذي حدد معالمه فى كتابه (الجمهورية) وكذا كتابه (القوانين) ، لم يتحدث إلا عن الأحرار والطبقة الأرستقراطية ولم يعتبر العبيد على قدم المساواة مع الأحرار فى المجتمع اللاتيني .

ومن الغريب أن يحول بعض العلماء إضفاء نوع من العملية على أبحاث خبيثة تتعلق بالتقليل من شأن بعض طبقات المجتمع دون الأخرى مثلما فعل (كارل بيرت) حينما أثبت فى دراسته فى علم النفس أن عامل الوراثة هو العامل الحاسم فى صنع الذكاء البشري ، ووصل إلى نتيجة مؤداها أن الزنوج أقل ذكاءاً من غيرهم . وكشف مؤتمر عقد فى أمريكا عن مدى التلاعب فى أبحاث بيرت هذا والتي تركز على جعل عامل الوراثة يغلب كمحدد للذكاء . وأثبتت الدراسات الأنثروبولوجية أن الاختلاف العنصري يكمن فى الجانب الإرادي والانفعالي من العقل أكثر منه فى مجال الذكاء ويتوقف ظهور المشكلات وتفاقمها على مدى تعصب الجنس الأبيض إزاء الملونين ونظم التعليم بالعوامل العنصرية من هذا المنظور أيضا .

ومن أمثلة العنصرية فى التعليم فى مصر ، ما حدث أثناء حكم الأتراك وفرضهم تعليما دينيا يتم فى الكتاب ويلتحق به عامة الشعب . ونوعا آخر مدنيا يلتحق

به أبناء الطبقة الأرستقراطية من أمراء المماليك وغيرهم من الغزاة ويتم فى مـــدارس خاصة بهذه الطبقة ، وترك ذلك التقسيم فيما بعد آثارا بعيدة المدى على نظام التعليم فى مصر . وهذا مثل آخر يعطي أهمية بحوث التربية المقارنة فى دراسة تلـك العوامــل طويلة المدى فى التأثير على نظم التعليم الحالية وكيف يمكن الوصـــول إلـــى جـــذور المشكلات تاريخيا ثم إيجاد الحلول المناسبة وأوضح أمثلة تأثر نظم التعليم بالعنصريـــة ما يحدث فى جنوب أفريقيا وإسرائيل والولايات المتحدة الأمريكية .

ففي جنوب أفريقيا ، تتعدد الأجناس وتتشابك العلاقات وتتنوع السلالات بيـــن السكان سواء كان مهاجرين أو أصليين وهم يكونون أربع مجموعـــات لـــها عاداتـــها وتقاليدها وهم :

أ - مجموعات البانتو ويمثلون غالبية السكان .

ب- مجموعة السكان الملونين خليط من أجناس متعددة .

ج- مجموعة الهنود وهم أقل السكان عددا .

د - مجموعة الأوربيين وهم يمثلون نحو ثلث عدد السكان ولكنهم هم الفئة الأولى فـــى المجتمع ومنها الطبقة الحاكمة وتمثل المجموعة الأخيرة ، قمـــة التميـــيز العنصـــري بالنسبة لباقي المجموعات السكانية ، وليس ذلك فى نظام التعليم فحسب بل فـــى كافـــة أنماط الحياة وأنشطتها حيث تعليم أرقى للبيض فيقدم لهم خدمـــات تعليميـــة أفضـــل ، يلتحقون بمدارس ذات تجهيزات جيدة ويقوم على تعليمهم مدرســـين مؤهليـــن ، كمـــا يحصلون على مرتبات عالية ، ومثل هذا حلم بالنسبة للملونين والسكان الأصليين ، وقد تلجأ حكومة البيض فى جنوب أفريقيا إلى إصدار قوانين تعليمية للحـــد مـــن إتاحـــة الفرص التعليمي لأبناء البلاد الأصليين ، أو لغيرهم من مجموعات السكان الأخـــرى مثلما حدث بإصدار قانون عام ١٩٥٣ م . ويحدد درجات عالية فى امتحـــان نهايـــة المرحلة الأولى وللالتحاق بالمدرسة الثانوية للراغبين من غير البيض .

وفى الولايات المتحدة الأمريكية ، يشكل الزنوج ١٠% من عدد السكان ومن ثم فهم أقلية وسط الغالبية العظمى من السكان البيض وهو عكس الوضع فى جنوب أفريقيا ، ويمكن القول بأنهم يمثلون مشكلة عنصرية من الناحية الاجتماعية فهم ليس لهم خصائص ثقافية ، أو لغوية خاصة تميزهم عن غيرهم من الأمريكان ولكن لأنهم لا يحظون بالمساواة فى الحقوق والامتيازات الاجتماعية والتفرقة العنصرية أمر قائم يقره القانون الأمريكي ، ففي سنة ١٨٩٧ م أصدرت المحكمة العليا بالولايات المتحدة الأمريكية قرارا يقضي بمشروعية ممارسة بعض الولايات للتفرقة العنصرية على أساس المساواة . ولكن المحكمة غيرت هذا القرار سنة ١٩٥٤ م ، ١٩٥٥ م ، وأعلنت أن التفرقة العنصرية لا تتفق مع تكافؤ الفرص الذي ينادي به الأمريكان .

ورغم ذلك لا يزال المواطنين البيض يتمتعون بالامتيازات والحقوق التي يحرم منها بقية المواطنين غير البيض ، سواء فى ذلك السود والهنود الحمر ، وخاصة فى ولايات الجنوب . وينعكس ذلك على نظم تعليم غير البيض منذ منتصف القرن التاسع عشر ، ومن المثير للسخرية أن يضطر جون كينيدي الرئيس الأمريكي إلى التدخل لكي يلتحق طالب أسود بإحدى الجامعات ، وتم ذلك بحراسته بالدبابات ولكن ؟

وتنعكس هذه التفرقة العنصرية على كل مظهر من مظاهر التعليم فى الولايات المتحدة الأمريكية فقد أثرت فى الإعداد والمرتبات التي يحصل عليها المدرسون وفى المباني وصيانتها وفى كم المصروفات . فنجد غالبية المباني أكواخ الخشب وذات المدرس الواحد والتي ينقصها المعدات والأدوات ، والحضور ليس إجباريا ولا تراعي مؤهلات المدرسين ولا مرتباتهم ، كل ذلك للسود بينما المدارس المجهزة والأفضل للبيض . وتجد ورتب مدرس البيض ٩٠٧ دولار في المتوسط ومرتب مدرس السود ٤٥٠ دولار . وعدد الطلاب المقيدين فى المدارس الثانوية ١٩% من السود ، ٥٥% من البيض .

ومثل ذلك يحدث فى نظام التعليم الإسرائيلي حيث يفرض على الفلسطينين العرب أصحاب الوطن نوع من التعليم أقل درجة من نظام تعليم اليهود الذين جاءوا من شتى بقاع الأرض (سلالات مختلفة) قاصدين تحقيق حلمهم دولة إسرائيل ولهم تعليمهم المتميز وحتى يتم قهر أصحاب البلاد الأصليين فلا تقوم لهم قائمة بل وتمسح شخصيتهم الفلسطينية مسحاً .

سابعاً : درجة التقدم الحضارى

تمثل الحضارة تلك العناصر المستمدة من الثقافة والتي تناولها الإنسان بالتهذيب والتفكير وحولها إلى وسائل وأدوات لتحقيق رغبات ملموسة . ودرجة التقدم الحضاري هي نتيجة مباشرة من نتائج تراكمات العديد من القوى الثقافية بجزئياتها المختلفة ويمكن القول بأن العوامل التاريخية ، والجغرافية ، والاقتصادية ، والسياسية ، والدينية لها تأثيرها المباشر على تحديد درجة ذلك التقدم الحضاري ، ولما كان نظام التعليم فى أي بلد من بلدان العالم هو وليد تلك القوى الثقافية فإن العلاقة بين درجة التقدم الحضاري ونظم التعليم وكفاءتها تعتبر علاقة عضوية .

ويقوم التقدم الحضاري في أي مجتمع من المجتمعات علي ثلاث ركائز هي :

أ - القوى البشرية .

ب- المنظمات والمؤسسات .

ج- نظام التعليم المعاصر .

فالقوى البشرية ، من كافة التخصصات وعلى كافة المستويات التي يحتاج إليها نمو المجتمع ، خاصة تلك القوى البشرية ذات المستوى العالي من الإعداد ، القادرة على الابتكار والبحث العلمي ، والقادرة على وضع التكنولوجيا أمام خدمة المجتمع وتطوره فى كافة المجالات الصناعية والزراعية وكافة مجالات الإنتاج والإدارة والخدمات .

أما المنظمات والمؤسسات فهي القادرة على استيعاب هـــذه القـــوى البشـــرية وتتمثل فى المؤسسات البحثية والمصانع والمزارع وكافة المرافق الإنتاجية والخدمية ، وبحيث تتمكن هده القوى البشرية من أن تحول علمها وتدريبها إلـــى عمـــل وإنتـــاج وبالتالي يتحول ما استثمر من أموال أعدادها وتدريسها وأبحاثها إلى عائد مؤثر فـــى حياة المجتمع وتطورها وتوفير الخدمات والمتطلبات والحاجات الأخرى فى المجتمع .

فقد تتوافر الموارد البشرية المدربة والمعدة إعداداً حسنا فى معـــاهد التعليـــم المختلفة ومراكز التدريب المهني ومراكز البحوث ولكن لا تتوافر تلـــك المؤسســـات والمنظمات التي تحتوي كل هذه القوى البشرية وتتيح لها فـــرص العمـــل المناســـبة للتخصص ـــ وكافة المشروعات التي تلائم إعداد هذه القوى البشـــرية . وبالتـــالي لا تتحقق مشروعات التنمية بكافة جوانبها المادية والاجتماعية ويمكن القول بـــأن عـــدم توافق تنمية المنظمات والمؤسسات فى مجتمع من المجتمعات مع تنمية القوى البشـــوية فيه ، فإن كافة الأموال التي تنفق على نظام التعليم تعتبر صورة من صـــور الـــترف والاستهلاك ، حيث تعجز هذه القوى البشرية عن القيام بدورها لعدم وجـــود المجـــال الملائم لما تعلمت من أجله ودربت عليه .

ونظام التعليم ، الذي ينفتح على المجتمع يعكس آماله وطموحاته يعكس درجـــة تقدم المجتمع ، متطلباته البشرية بالكم والكيف المطلوبين ، وفى الزمن المحدد ، كمـــا يمهد لحركة هذا المجتمع نحو مستقبله الذي ينشده أبناؤه . وهكذا يخلق نظام التعليـــم أجيالاً إيجابية فى سلوكياتها ، قادرة على المشاركة فى تطور المجتمـــع اجتماعيـــاً ، واقتصادياً ، وعلمياً وفى كافة المجالات .

وفى الحقيقة فإن البلد المتقدم حضارياً ، هو ذلك البلـــد الـــذي يتمتـــع بنظـــام اقتصادي صناعي متقدم ، فهو قادر على التوصل إلى أعظـــم الاكتشـــافات العلميـــة والتكنولوجية والتنظيمية ، لأن لديه رصيداً كبيراً نسبياً من القـــوى البشـــرية العاليـــة

المستوى ، ولا سيما العلماء والمهندسين ومديري الأعمال والإداريين . كما أنه يكـــون قد قطع شوطا بعيداً فى النهوض بالتعليم ، وبخاصة التعليم الثـــانوي ، وفـــى تنميـــة موارده البشرية بوجه عام .

وهكذا ، فإن درجة التقدم الحضاري تعني قدرة المجتمع على دعم نظام التعليم كما تعني فى ذات الوقت قدرة نظام التعليم على دعم المجتمـــع بمختلـــف مؤسســـاته فينهض المجتمع ويتقدم مما يعود فينعكس بالتالي على نظام التعليم به .

وكلما زادت درجة التقدم الحضاري بالمجتمع زاد الإحساس العام فيه بأن دعـم نظام التعليم ضرورة قومية ؛ لأن المجتمع بدون هذا الدعم يكون مهددا بالتخلف بعد أن صار الصراع بين المجتمعات الآن صراعا حضاريا بالدرجة الأولى ، يحاول فيه كـل مجتمع أن يكون متفوقا على غيره من المجتمعات تكنولوجيا .

ويقسم علماء الاقتصاد الدول من حيث التقدم الحضاري إلى نوعيـــات يكـــون الاقتصاد أساسها ، فالبلد المتقدم حضاريا هو البلد الذي يســـتطيع أن يتمتـــع بنظـــام اقتصادي صناعي متقدم ، وبالتالي فهو بلد قادر على التوصل إلى أعظم الاكتشـــافات العلمية والتكنولوجية .

وهناك رأي آخر حول درجة التقدم الحضاري يرتبط بحركة التعليم فى الدولـــة ومدى الإقبال عليه وكذلك نسبة المتعلمين بها ونوعيات التعليم وما يقدم من خدمـــــات تعليمية ، وكذلك ربط ذلك بنسبة الأمية فى المجتمع وأثر ذلك على الإنتـــاج والنمـــو الاقتصادي إلى جانب القدرة على الاستثمار البشري .

وهكذا ، تناولها بالشرح والتحليل القوى الثقافية والمؤثرة فى نظم التعليم ، فما تحدث عنه عبد الرحمن بن خلدون وما تحدث عنه علماء آخرون فى التربية المقارنـــة حول القوى المؤثرة فى شكل النظام التعليمي ، يمثل طريقا أو منهجا ضروريا لبـــاحث التربية المقارنة لكي يفسر تلك الظواهر التربوية والاتجاهات التعليمية ويـــدون هـــده

العوامل والقوى الثقافية وكذلك دراسة التراكيب الاجتماعية والسياسية لدولة ما لا يمكن الوقوف على حقيقة المشكلات التي يعاني منها نظام تعليمي معين أو تلك السمات التي تميزه عن غيره أو تلك الصفات المشتركة بين عدة نظم تعليمية .

وقبل الانتقال إلى الفصل التالي من دراستنا والذي يعطي نماذج مختلفة من نظم التعليم حول العالم ، نود أن نؤكد على أن :

أولاً : القوى والعوامل بمختلف عمومياتها وخصوصياتها لها دورها الذي تلعبه في توجيه وتشكيل النظام التعليمي وبقدر ما تسهم به من تشكيل أو توجيه تكون فعاليتها .

ثانياً : هذه القوى متداخلة متشابكة ولا يمكن إغفال وصف بعضها بأنه طويل المدى .

ثالثاً : ليس بالضروري أن تلعب هذه العوامل أو القوى دوراً رئيسياً بنفس الدرجة ولكن يتفاوت تأثير عامل عن الآخر وقد تختص مجموعة عوامل بالتشابك والتأثير المتداخل على النظام التعليمي .

رابعاً : أن تقسيم التربية المقارنة على شكل مراحل إنما هو على سبيل إجراءات الدراسة فقط ولكن من الملاحظ أن كل هذه المراحل متداخلة متشابكة مع بعضها كل منها يسهم بلبنة من لبنات تأسيس منهج تربوي مقارن وبالتالي كان التأكيد على أهمية وعدم فصل مرحلة القوى الثقافية عن مرحلة المنهجية العلمية (أن جاز هذا الوصف لهذه المرحلة) ، بل دراستها كمرحلة واحدة ، فالقوى الثقافية لها يد طولي فى دراسات التربية المقارنة وتتدخل بشكل حاسم فى مناهج التربية المقارنة البحثية .

خامساً : القوى الثقافية تلعب دوراً كبير فى توجيه التربية وتشكيل نظم التعليم فى بلاد العالم ، وبقدر ما لها من أهمية تكون فاعليتها .

مراجــع الفصــل الثالـــث

١. **عبدالغنـــى عبــود** : الأيديولوجيا والتربيــة ، مدخل لدراسة التربيـــة المقارنة - طــ٤ - دار الفكر العربى - القــاهره ١٩٩٠م .

الفصـــل الرابــع

نظـام التعليـم فى اليابـان

الفصـل الرابـع

نظام التعليم فى اليابان

مقدمــــــة

إن نظام التعليم فى اليابان ، جدير بالتحليل والدراسة وأعمـــال كـل منــاهج التدقيق والفحص فى سياساته وأهدافه التربوية وتنظيماته وطرق إدارته وكذا علاقاتــه بالتطور المجتمعي وأيضا تأثيره فى النظم الأخرى فى المجتمع وخارجه أي سواء فـى اليابان أو العالم الخارجي . وهذه الدراسة وذلك التحليل يفيدان فى التعرف على نقــاط القوة والتمايز وكذا جوانب الضعف والوهن والمشكلات التي لا يخلو منها أي نظـــام عادة .

وقد يكون لنا تفوق نظام التعليم الياباني ، ذلك التطور الكبير الحادث فى شـتى نواحي حياة المجتمع الياباني ، وكذا مساهمات هذا النظام الفاعلة فى التأكيد على بنــاء الشخصية القومية اليابانية ذات الجذور العريقة .

ولقد كانت وما زالت " إرادة التغيير التربوي اليابانية " ممثلـــة لقــوة الدفــع الرئيسية ، حيث وجهت نظام الحياة العام فى المجتمع وخليتـــه الأولـــى أي الأســـرة اليابانية وبروح الجماعة والالتزام بمبادئها التي تتسم بها هذه الأســـرة ، إلـــى الأخــذ بالتربية موجهاً رئيسيا ومعتركاً لأحداث التغيير الاجتماعي والثقـــافي فـــى المجتمــع الياباني . فلقد أصبح نظام التعليم فى اليابان ممثلاً لخصوصية يابانية خالصة فى إطار العالم ونظامه الدولي ، رغم أن هذا النظام ذاته قد بدأ مستفيداً فـــى بدايـــات العصـــر الميجي ١٨٦٧ م ، بالعديد من الخبرات الأجنبية فى مجال تعليم أبناء الشعب الياباني . ويقول ديورانت : لقد درس اليابانيون مدنيتنا دراسة فاحصة لكي يتشربوا معاييرها ثـم يفوقونها ، فقد يكون من الحكمة أن ندرس مدنيتهم فى صبر يشبه صبرهم فى دراســـة مدنيتنا " .

وبالرغم من تأثر اليابان بتكنولوجيا الغرب والأمريكية منها على وجه الخصوص إلا أنها أخذت من هذه التكنولوجيا وطورتها وتفوقت عليها ، بيد أن اليابان لم تسمح للعادات والسلوكيات الغربية أن تغزو قيمها وأخلاقها ، أو تغير من طرق تربية الطفل الياباني ، فمازالت التربية اليابانية لها طابع المميزة فى ذلك .

وبالرغم من هذا التفوق فإن رؤية اليابان للآخر ، هي رؤية متحضرة وهي تبدو فى كلمات ريوتارو هاشيموتو ، وزير مالية اليابان عام ١٩٩٤م ، عند حديثه عن مكانة اليابان فى النظام العالمي الجديد ، حيث يقول : " توجد نقطتان يجب وضعهما فى الاعتبار النقطة الأولى : ينبغي علينا أن نكون حريصين على ألا تؤدي هذه النزعة إلى موقف متعجرف تجاه الدول الأخرى ، النقطة الثانية : التي يجب التأكد منها هي ضرورة إدراك أن رؤيتنا للعالم ، لا تعني أنها الرؤية الوحيدة الممكنة ، إذ يمتلك العالم مجموعات عديدة ومختلفة من القيم ، ونتيجة لذلك لا يمكننا أن نفهم بعضنا البعض بشكل كامل ، ولذلك ينبغي علينا أن نقبل بتواضع ، وجود عوامل عديدة ، تؤدي إلى تعقيد التكهنات المتعلقة بالمستقبل " . ويقول أيضا : " نحن نعيش بالفعل فى عالم متغير ونقترب حثيثاً من قرن جديد زاخر بالتحولات والتحديات ولن يكون بوسع أي من مجتمعات اليوم أن يعيش بمعزل عن التغيرات العالمية الجديدة ، التي يمكن أن تكون جذرية فى عوامل السياسة والاقتصاد والبيئة والسكان " . ونجد فى مقابل ذلك فى اليابان الوحدة الثقافية والتجانس والقدرة الديناميكية فى مزج الثقافات الوافدة وتطوير مهاراتها العامة فى حل المشكلات التي تواجه المجتمع ، كما أن انتماء المواطن الياباني المتميزة لوطنه ، وإيثاره مصلحة الجماعة التي ينتمي إليها ، كانتا الركيزة الأساسية فى التقدم ، ويحكم ذلك المقدرة والإرادة الفعالة فى استثمار الطاقات البشرية واحترام الهوية القومية ، والإيمان بالصلة الوثيقة بين كفاءة التحصيل العلمي والنجاح فى الحياة وممارساتها اليومية . والبعد عن القرارات الفردية غير المدروسة وعدم الإسراف ، كما يحدث فى نموذج التنمية الغربي ، والذي يتسم بزيادة استهلاك الأفراد

وبالرغم من مشاركة اليابان للدول الأخرى فى التطوير التكنولوجي وإنتاج المعرفة والتحديث ، إلا أن ذلك يدفع إلى تساؤلات عديدة حول مدى تأثر اليابان بأفكار ومتغيرات العالم ، أو النظام العالمي الجديد ، وذلك لأسباب منها حاجز اللغة اليابانية ، فقد يبدو أن اليابانيين يتعلمون اللغات الأخرى ولكن فى المقابل فإن دول العالم لا تقبل على تعلم اللغة اليابانية . كما أن سمة الانعزالية التي تمثل الصفة المهمة فى بناء الشخصية القومية اليابانية ، " فاليابانيون يبدو كأن لديهم شعوراً أقوى من غيرهم بالتضامن الجماعي ومن ثم إحساس ضخم بالفارق بينهم وبين الآخرين " . وربما يسبب تكريس هذا الشعور لكثير من اليابانيين بعض الألم أو على الأقل إحساسا بالحيرة ، لأنهم يشعرون بأنهم عالميون بصورة بالغة وهم هكذا بالفعل بشكل أو بآخر والواقع أن برامج التعليم فى مدارسهم تقدم تعليماً عالمياً بشكل أكثر مما تقدمه أي دولة أخرى . وفضلا عن اهتمامهم الكبير بتاريخ وحضارة اليابان ، فإن المعرفة التي يقدمونها عن الغرب وتاريخه وثقافته تمثل جزءاً مهما من برامج التعليم الياباني ، ويهتم اليابانيون بأن تشتمل برامج تعليمهم أيضا على التاريخ والحضارة الصينية ، أما المناهج التعليمية فى مدارس الدول الغربية فلا تقدم إلا القليل عن التاريخ والثقافة الشرقية . وإذا كانت البرامج التعليمية اليابانية تهمل مناطق واسعة من العالم فما زالت تعتبر من أكثر النظم التعليمية التي تتسم بالعالمية بالمقارنة بالنظم التعليمية فى أي بلد آخر من البلاد العالم ، من حيث تغطيتها – على الأقل – فى تعمق أكبر بعض التقاليد الحضارية البعيدة والمختلفة عن التقاليد اليابانية اختلافاً كبيراً .

كما أن التمييز العنصري بين العنصر الياباني والعناصر البشرية الأخرى ، يمثل أيضاً أحد تساؤلات الباحث حول الاندماج الياباني فى الخصائص الثقافية العالمية لنظام القرن الحادي والعشرين ، وقد يؤيد إثارة هذا التساؤل موقف اليابانيين من الشعوب الأخرى . فاليابانيون يشعرون دائماً بصورة حادة بأنفسهم بوصفهم يابانيين ،

وبالآخرين بوصفهم غير يابانيين فى المقام الأول . كما ينظر اليابانيون إلى الفرد الياباني الذي يتميز بشهرة فردية على مستوى العالم بمعنى أنه يفكر فى ذاته فقط ويرونه مجرد فرد أجاد عملاً ما وأفاد منه هو وحده وليس الأمة اليابانية . ولا ينظر اليابانيون إلى المواطنين القادمين إلى اليابان من بلدان شرق أسيا كغرباء بالدرجة نفسها التي ينظرون بها إلى الغربيين وغيرهم من مناطق العالم الأخرى ، ولا تستخدم كلمة (جاي جن) (Gai Jin) أي الغرباء فى وصفهم ولكن يسمونهم بأسماء قومياتهم كوري ، أو صيني ، وهكذا... " .

وتشير تقارير منظمة اليونسكو إلى أن اليابان والدانمارك من أفضل الأمثلة التي يمكن ضربها فى مجال التنمية القومية للأمم والشعوب . وفى هذا السياق يقول آدموند كنج : " أن استخدام التربية فى سبيل التخطيط المقصود ، يشكل جانباً آخر من جوانب الخبرة اليابانية التي يجب على الطلاب فى المجتمعات الأخرى التي تتعرض للتغيير أن يأخذونها فى الحسبان . ذلك أن قصور التخطيط ومآزقه ، ومخاطر التخطيط حين يوضع تطبيق مشكوك فيه على الأخص ، والعلاقة بين تخطيط الحكومة المركزية والإدارة المحلية أو اللامركزية ومقتضيات التقدم التقني وتصاعد المطامح الاجتماعية ، ومسألة الحرية والاستقلال من جهة ، مقابل التعاون الجماعي والالتزام بالأخلاق من جهة أخرى ومسائل الجدارة أو المقدرة بوضعها متميزة عن المحاباة العائلية ، ومسائل " التربية الحرة الخالصة " ، مقابل نوع من التعليم المدرسي المرتبط بالحياة ــ أن كل هذه الاعتبارات المتعددة ، التي تؤثر فى القرار التربوي فى كل مكان تشاهد فى عالم اليابان المصغر وعزلة الحضارة اليابانية وأسلوبها الخاص بالذات يجعلان المثال شبيها بتجربة مضبوطة تقريباً ، وبالرغم من المسافة التي تفصل اليابان عن أوربا والولايات المتحدة ، ومن غرابة المثل والممارسات اليابانية بعض الشيء فى الوقت ذاته ، فإن الاهتمام الإنساني العام الذي يشاركنا اليابانيون فيه يشكل اهتماماً عالمياً " .

الشخصية القومية اليابانية

أدت الشخصية القومية اليابانية ، كما تحددها منهجية التربية المقارنة فى تحليلها لنظام اليابان التعليمي ، أو الظاهرة اليابانية (اليابانيزم) ، كما يتحدث عنها بعض مفكري عالم اليوم ، إلى النظر فى الأصول التي تقف خلف بناء هذه الشخصية القومية والقوى المؤثرة فيها ، والواقع أن التربية اليابانية هي أصل الأصول والجذر المتعمق الذي يقف خلف بناء وتكوين هذه الشخصية . كما أن مصطلح اليابانيزم يعني " نظاماً عاماً أو نظرية متكاملة تمتد جذورها فى أعماق التراث الحضاري الياباني وتكتسب سماتها من الأرض والطبيعة والبيئة اليابانية ، ثم يمتزج كل ذلك ويتحول إلى مقومات تحدد أبعاد الشخصية اليابانية التي يراها العالم فى صور مناهج خاصة للحيلة وأنماط معينة مميزة له بين سائر الشعوب " .

ويتناول مدخل التحليل الثقافي هنا عدد من العوامل الثقافية المؤثرة فى تكوين الشخصية القومية والنظام التعليمي الياباني وفقاً للنموذج الذي وضعه (موهلمان) بتحديد عدد من العوامل طويلة المدى ، التي بدراستها يمكن الكشف عن طبيعة وخصائص النظام التربوي العام فى المجتمع ، ومن هذه العوامل التي سيتم الكتابة عنها : مكان اليابان فى الأرض ، والعنصر البشري الياباني ونظام الحكم ، والعقيدة أو العقائد اليابانية واللغة والتركيب الاجتماعي وبعض خصائصه وكذا الاقتصاد الياباني والتكنولوجيا .

أولا : المكان Space :

تقع اليابان فى مواجهة الساحل الشمالي لآسيا ويحدها المحيط الهادي شرقاً ومن الغرب بحر اليابان فى مواجهة الاتحاد السوفيتي سابقاً ، وتتكون اليابان من حوالي ٤٠٠٠ جزيرة ومن هذا العدد الكبير من الجزر ، هناك ما يقرب من ٦٠٠ جزيرة مأهولة بالسكان وأهمها وهي أكبرها مساحة و (شيكوكو) ، و (كيشو) فى أقصى

الجنوب وتبلغ مساحة اليابان ٣٧٧٨١٥ كيلو متراً مربعاً . كما تقع هذه الجـــزر فـــى قوس ضيق طوله ٣٨٠٠ كيلو متر .

والأرض المأهولة بالسكان أو القابلة لأن تكون كذلك تمثـــل ١/٥ (خمـــس) مساحة اليابان ، وكما تتميز اليابان من الناحية الطبيعية بتضاريســـها الجبليـــة وتبلـــغ مساحة الأرض المزروعة حوالي ٢٠% (عشرون فى المائة) من مســـــاحة الأرض الكلية .

ولا شك أن هذه الجزر قد ولدتها الزلازل فأرضها بركانية ، وليس على وجـــه الأرض مكان باستثناء بعض المناطق فى أمريكا الجنوبية ، قد عانى ما عانته اليابـــان من اضطرابات طبيعية على أرضها .

ويذهب البعض إلى أن هذه الطبيعة البركانية قد انعكست على طبـــاع الشـــعب الياباني مما ساهم فى اكتساب بعض صفات الشجاعة ، والجلد ، وتحمـــل المشـــاق ، والاتجاه نحو صنع البدائل ، والتوافق مع البيئة ، ومحاولة السيطرة علـــى مشـــاكلها الناجمة عن موقع اليابان ، ففي عام ١٨٥٥ م فقدت اليابان ٢٥٠٠٠ (خمسة وعشرون ألفا) من البشر أثر بركان مدمر فى مدينة طوكيو . وفى منطقة هوكايدو ، ابتلع صدع ضخم وصلة من السكة الحديدية بكاملها ، كما ابتلع معها عدد من المنازل بما فيها من السكان . وفى عام ١٨٩١ م ابتلعت الأرض مدنا بأسرها ، وفـــى مدينـــة أوجـــاكى ، احترق ٥٠٠٠ (خمسة ألاف) ياباني وفى مقاطعتي أيشي وجيفو فقد ما يقرب ١٠٠٠ (ألف) نسمة وجرح ٢٠٠٠٠ (عشرون ألفا نتيجة فوران أحد البراكين ، كما أصيب ٢٠٠٠٠٠ مبنى بالدمار سواء الكامل أو الجزئي

وتمتد أطراف الجزر اليابانية حتى تكاد تلامس أطراف القطب الشمالي للكـــرة الأرضية ، كما يكاد الطرف الجنوبي لهذه الجزر أن يلامـــس المنـــاطق ذات المنـــاخ المداري الحار . ميز اليابان بمناخ متعدد الأطوار فأمطار اليابان غزيرة فـــى فصـــل

الصيف ، والحرارة مرتفعة جداً ، والمناخ قارس البرودة شتاء ، كما أنه حار رطـــب معظم فصول السنة .

ثانياً : الشعب الياباني Folk :

بلغ عدد سكان اليابان ١٢٤,٤٦٠٠٠٠ مائة وأربعة وعشرون وأربعمائة وستون ألفا (حسب تقديرات عام ١٩٩٢م) ، وكان عدد هؤلاء فى أوائل العصر الميجـــي أي عام ١٩٦٨م نحو ٣٨ (ثمانية وثلاثون) مليونا .

وهناك قصة أسطورية عن نشأة الشعب الياباني ــ لها مدلولاتـــها التربويـــة ــ ووردت فى قصة الحضارة ، نود أن نسوقها هنا وذلك للتدليل على وحـــــدة وتجـــانس اليابانيين وتوجههم نحو عقيدة أسطورية واحدة تربط بينهم وبين الأرض التي يعيشـــون عليها . واستمد منها سلوك الانتماء الشديد للأرض اليابانيـــة ولحكمـــها الإمـــبراطور وتكوين قيمة الانتماء وأيضاً قيم المحافظة والتمسك بروح الجماعة وتحقيق صالحـــها . وهذه القصة تحكي أنه : " فى البداية كانت الآلهة تولد ذكراً أو أنثى ، ثم تموت ، حتى صدرت الأوامر فى النهاية من شيوخ الآلهة إلى أثنين منها (إيزاناجي) أبو السماء و (إيزانامي) أم الأرض وهما أخ وأخت من الآلهة ، أن يخلقا اليابان ، فوقفا على جســر السماء العائم وقذفا فى المحيط برمح مرصع بالجواهر ، ثم رفعاه إلى السماء فتقطرت من (أي الرمح قطرات أصبحت فيما بعد هي (الجزر المقدسة) وشهدت الآلهة مـــا تصنعه الضفادع فى الماء ، فتعلمت منها سر اتصال الذكر بالأنثى ومن ثـــم التقـــى (إيزاناجي) و (إيزانامي) التقاء الزوجيـــن وانســـلا الجنـــس اليابـــاني ، وولـــدت " أماتيرواسو " إلهة الشمس من عين (إيزاناجي) اليسرى وكذلك حفيـــده " نينجـــى " ، ونشأت مسلسلة متصلة مقدسة ، حلقتها هم كل أبـــــاطرة (دى نيبـــون) أي اليابـــان العظمي .

ويتميز الشعب الياباني ـ كما ذكرنا آنفا ـ بدرجة عالية من التجانس العرقي حيث أن حوالي ٩٩.٤% من السكان ذي أصل ياباني كما أنه النسبة الباقية وهي ما يقرب من ٠.٥% من أصل كوري كما تبلغ الكثافة السكانية الحالية حوالي ٨٣ فرد لكل ميل مربع . كما أن عنصر الأيينو (Aino) هو العنصر السلالي الأصلي في الجزر اليابانية (إيسو) و(الكوريل) . ويعود التركيز على تحديد الكثافات السكانية للجزر اليابانية إلى انعكاسات ذلك على الجوانب السياسية أو الاقتصادية أو التعليمية . كما أن تناول عامل النوع (Race) وتأثيراته على حياة المجتمع الياباني ، يوضح أن الشعب الياباني يمثل أكبر مجموعة بشرية فى العالم أجمع ، تتسم بالوحدة والتجانس الثقافي وقد نستثني من هذه الحقيقة سكان الصين الشماليين ، ومن الملاحظ أن الجزر اليابانية تشكل فى الواقع نوعا من العزلة الطبيعية ، التي فرضت نفسها على الشعب الياباني ، الذي لم يجد مخرجا يحول دون امتزاجه بالوافدين الجدد ومن هؤلاء الوافدين سلالة الأينو (Aino) ، التي أشرنا إليها والتي تمثل نمطاً بشرياً عريقاً يرجع تاريخه إلى الحقبة التي سبقت حدوث ذلك التميز الواضح بين الأجناس المعاصرة .

وهكذا يظل دور العامل البشري مهما كانت ظروف تشكيله وتكوينه وسلالته ، أو ما يؤثر فيه من عوامل ومؤثرات ثقافية متعددة فى اليابان هو العامل الفعال فى بناء إمبراطورية اليابان سواء فى الجوانب الاقتصادية أو العلمية أو التقنية . ويقال أن قدرات العامل الياباني فى مقارنتها بقدرات العامل الغربي فى الدول الصناعية المتقدمة هو تفوق الياباني ويتجلى ذلك فى إجمالي عدد ساعات عمله أو إنتاجه . كما أن غرس قيمة العمل المعززة بفلسفة احترام نظام العمل والتفاني فيه ، تظل هي القيمة الأساسية المربية فى حياة الإنسان الياباني .

ثالثاً : نظام الحكم

كما ذكرنا فيما سبق عند حديثنا عن نشأة اليابان ، فإن الإمبراطور الحاكم مقدس أسطورياً ، ويستمد قوته من ارتباطه القوي والأسطوري بالأرض اليابانية .

وينص دستور اليابان على أن الإمبراطور هو رمز للدولة ، يستمد مركزه وقوته ووضعه من إرادة الشعب الياباني الذي هو صاحب السلطة ، والبرلمان (الدايت) هو أعلى سلطة فى اليابان ، حيث تتألف من مجلسين : مجلس النواب الذي يبلغ عدد أعضائه ٥١٢ عضواً ، ومجلس الشيوخ الذي يتكون من أعضاء عددهم ٢٥٢ عضواً . كما أن حق الانتخاب مكفول لمن بلغ سن العشرين عاماً . ، ويحدد الدستور الياباني مركز الإمبراطور ووضعه فى نظام الحكم ، حيث تنص المادة الأولى منه على : " الإمبراطور رمز للدولة ووحدة الشعب " ، وتنص المادة الرابعة على انه : " يقوم فقط بمهام تتعلق بأمور الدولة وفقاً لما نص عليه الدستور ، ولا يمكن له سلطات تتعلق بالحكومة " ، وينبغي أن يقدم مجلس الوزراء مشورته وموافقته ، كما أن يكون مسؤولا عن جميع هذه المهام . ويقوم الإمبراطور بتعيين رئيس الوزراء الذي يختاره البرلمان تبين أن الإمبراطور يقوم أيضاً بتعيين رئيس قضاة المحكمة العليا ، الذي يختاره مجلس الوزراء .

وفى محك تناول محور التماسك السياسي والاجتماعي فى حياة المجتمع الياباني لابد من نظرة تاريخية إلى دستور طبقة الساموراي أو السيافين أو المحاربين والذي أطلق عليه أسم (بو شيدو) ، نظراً لدوره فى بناء وتشكيل الشخصية القومية اليابانية حيث يقوم (بو شيدو) على أسس وأفكار كونفوشيوسية نابعة من عهد " كاماكورا " . وبلغت قمتها فى عهد آيدو (١٦٠٣ - ١٨٦٧م) . وهي (أي مبادئ شيدو) تعطي أولوية التأكيد على التضحية بالذات والعدل والإحساس بالخجل ، والسلوك الراقي ، والنقاء ، والتواضع ، والاقتصاد فى الأنفاق ، والروح العسكرية ، والشرف ، والمحبة وغيرها . كما أن تمجيد الموت الذي سيطر على فكر الساموراي (طبقة المحاربين) يعود إلى الأيام التي كانوا يحاربون فيها كمحترفين وقبل أن يدخلوا فى رمزة الطبقة

الحاكمة وقد ظلت فكرتهم عن تمجيد الموت سائدة حتى إلى عهد (أيدو) عندما ساد السلام .

ويتخذ الشكل الشعائري للانتحار أو ما يطلق عليه اسم (سيبوكي) والذي كان يمارسه فئة الساموراي مظهرين به قبولهم لمسئوليتهم عن أعمالهم ، سمة تميز التفكير عن الخطأ الذي قد يكون مس شرف المهنة أو الشرف والتضحية فى سبيله . وقد كان لعقيدة (سيبوكي) أثر عميق فى تكوين الشخصية اليابانية والشعور بالولاء للحاكم من قبل المحكومين ، وتعاضدا الأباء والأبناء وتوجيه العلاقة بين الأزواج والزوجات .

وقد انبثق من مبدأ (سيبوكي) أو عقيدة الانتحار ، اعتقاد راسخ بضرورة الجدية فى الحياة ، والصرامة فى تحقيق الالتزام بالواجب ، وقد جاء فى وثيقة قديمة ما يؤكد على هذا المبدأ المهم فى حياة المجتمع الياباني القديم ــ الوثيقة يرجع تاريخها إلى القرن السابع عشر – وفيها " اجتنبوا ما يشتهون ، وانتبهوا إلى أداء الواجبات أيا كانت " ، "أن حياة الإنسان لتشبه رحلة طويلة يحمل فيها المرء حملاً ثقيلاً على رأسه" وقد تركت هذه العقيدة التي اندثرت أو اضمحلت مع مرور الزمن وتطور نظام الحياة فى المجتمع الياباني أصولاً وقوى دافعة نشطة فى بناء مقومات الشخصية اليابانية ، التي تعيش ضمير الواجب والالتزام بقوانين المجتمع . ويقول (حاتم) : ومما يجدر ذكره عن الساموراي أن الكثيرين منهم ، وخاصة أبناء الطبقة العليا ــ قد انكبوا فى أواخر عصر طوكوجاوا على دراسة لغات وعلوم الغرب ، وبذلك لعبوا دوراً مهما فيما بعد فى الحركة الفكرية والسياسية التي استهدفت انفتاح اليابان على العالم الخارجي ــ كما كان الساموراي رأي خاص فى التَربية والانفتاح على علوم الغرب وكان شعارهم : أخلاق شرقية وعلوم غربية ، وقد اتبعوا المثل الصيني القائل : معرفة العدو ومعرفة النفس هما سبيل النصر الدائم ، ومن الجدير بالذكر أن طبقة الساموراي كانت الطبقة المقاتلة وقت الحرب وكانوا الإداريين والموظفين والعاملين فى الحكومة وقت السلم ، كما كان لهم نظامهم التعليمي الخاص بهم ، كما سنوضح فيما بعد .

رابعاً : العقائد اليابانيـــة

يقع الدين فى الوضع الهامشي من حياة المجتمع الياباني ، كما أن العلمانيـــة ليست يابانية خالصة ولكنها نتاج الفلسفة الكونفشيوسية ، والتي تتلخص فى التأكيد على نظام عقلاني فى فهم الطبيعة على أن يكون الإنسان عنصراً منسجماً معها ، كما تؤكـد على نظام اجتماعي قائم على أساس قواعد أخلاقية صارمة تقف على قمته الحكومـــة التي تحكم برجال ذوي علم وحكمة أخلاقية سامية .

وقد يكون من المفيد التعرض للتطور التـــاريخي للديانـــات اليابانيـــة نظـــرا لانعكاسات ذلك على الحياة المجتمعية العامة ، وعلاقات اليابان بـــدول الجـــوار فـــى جنوب شرقي آسيا وتعرض هذا الفصل من الكتاب للقوى الثقافية الســـائدة فـــى هـــذه المنطقة . وحيث تولى هذه الدول أهمية خاصة للعقائد والعقائد الأخـــرى الســـماوية ، نظراً لما يتحدث به بعض مفكري الغرب اليوم مثل هنتنجتون ، حيث كتب هنتنجتـــون عن التآخي أو سلامة العلاقة التي يمكن أن تكون فاعلة بيـــن الكونفشيوســـية والديـــن الإسلامي ، حتى يمكن وضع تصور لعلاقات هذه المجتمعات وسلوكيات أفرادها فـــى المنظومة العالمية الجديدة التي تتشكل مع بداية القرن الحادي والعشرين .

وعندما نتناول عقيدة " شنتو فى اليابان " ، نجد أنها نشأت من عبادة وتقديـــس الأسلاف ، وهي تعني طريق الآلهة بلغة ول ديورانت ، كما أن لها صور ثلاث هي : العقيدة المنزلية وأسلاف القبيلة والحكام السابقين . وفى الشنتو يطالب معتنقيها بتقديـــس الأسلاف من حين إلى آخر وعليـــــهم أن يقدمـــوا لـــهم الضراعـــة ونفـــس الشـــيء لإمبراطورهم المقدس وماضي امتهم . ومذهب الشنتور عبارة عن مزيج من عبـــــادة الطبيعة " الشمس الجبال ، الماء ، الأشجار ... " ، وكذلك السلف المقدس ، كما يرتبط هذا المذهب بنظرية أسطورية تم سردها فى بداية هذا الفصل عن تكون الجزر اليابانية . وتتم عبادة الآلهة فى هذا المذهب من خلال تقديم الـــــهدايا والعطايـــا ، أداء بعـــض

الصلوات ، وإقامة المهرجانات المرحة داخل المعابد التي يذهبون إليها للتبرك وتعرف هذه المعابد باسم بوابات التوري (**Torii**) . وكانت تلك المعابد أو المزارات المقدسة للأباطرة ، الأجداد ، أسلاف الآلهة المحلية مثل : آله الأرز المعروف باسم (**UJI**) أو أرواح بعض الظواهر الطبيعية البارزة مثل جبل كبير أو شلال جميل ، أو حتى شجرة بسيطة أو صخرة غير عادية . ولم يكن لهذا لمذهب أية مفاهيم لمبادئ أخلاقية أو دينية أكثر من كراهية الموت والتدنيس والتوكيد على نقاء وطهارة الطقوس الدينية ولما كانت عقيدة أو مذهب الشنتو لا تهتم بمشكلة ما بعد الحياة التي يركز عليها الفكر البوذي مثلاً ، أو مذهب (الماهايا) لذا كان طبيعياً أن تنتشر عقيدة شنتو بسهولة حيث أنها نجحت فى التوفيق ، بين مظاهرها وبين المعتقدات المحلية . وقد أستقرت كل من البوذية . ولم تظهر عند اليابان الفكرة السائدة لدي بلدان جنوب وغربي آسيا وكذلك فى بلدان الغرب ، عن ضرورة انتماء الإنسان إلى ديانة واحدة دون سواها . ومن الجدير بالذكر أن اليابانيين كانوا عادة ما يعتنقون البوذية أو الشنتو فى الوقت نفسه ، بل أحياناً كانوا يعتنقون عقيدة ثالثة هي الكونفشيوسية . وفى نفس الوقت ، وهذا يدلل على أنهم ليسوا دينيين ، فهم لا يرون غرابة فى انتمائهم لعدة ديانات للفرد الواحد فى نفس الوقت .

ولكن إذا كان لكل شعب مذهب أو دين رسمي فإن الشنتو هي الديانية التي تعتنقها اليابان . وقد وضع ماك آرثر دستور اليابان فى فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية وتنص المادة (٢٠) منه على أن " حرية الدين مكفولة للجميع ولا تمنع الدولة امتيازات لأية منظمة دينية ، كما لا يجوز أن تمارس هذه المنظمات أي نشاط سياسي " ، وتنص هذه المادة أيضاً على أن : " تمتنع الدولة وأجهزتها عن مباشرة التعليم أو أي نشاط ديني آخر

ودخلت البوذية إلى اليابان فى سنة ٥٢٢ وهي منسوبة إلى بوذا (جوتاما بوذا) أمير وولي عهد مملكة تسمي (كابيلا) تقع عند سفوح جبال الهيمالايا الهندية ، أي أن البوذية دخلت إلى اليابان عن طريق آسيا ، وأخذت تعزو أرجائـها غـزواً سـريعاً . وكانت البوذية حتى القرن الثاني عشر ، ديانة الطبقة الأرستقراطية فقـط ، ولكنـها انتشرت فى اليابان خلال القرن الثالث عشر وأصبحت ديانة شعبية والبوذية تقوم على أن جوانب الحياة تتميز بالمعاناة وسبل التخلص من هذه المعاناة ثمانية طرق هي :

١-أن تحدد أهدافك الصحيحة وتعرفها٠

٢-أن تكون وجهة نظرك سليمة فى الحكم على الأشياء ٠

٣-أن تعرف متى تتحدث ومتى تصمت ٠

٤-أن يكون سلوكك سليماً ٠

٥-أن يكون تركيزك سليماً ٠

٦-أن تعرف أسلوب الحياة المناسب لك ٠

٧-أن تبذل جهدك فى موضعه ٠

٨-أن يكون تفكيرك سليماً ٠

ومن أهم وصايا بوذا : " احرم على نفسي سفك الدم ، لا اقبل على مـا حـرم ، أرى الزنا من أقبح الشيم ، لي عهد بنبذ الزور يسرى ويحترم ، عندي كل ما يسـكر سم " وهى وصايا خمس واجبة على كل بوذي بصفة دائمة ، وقد اكتسـبت البوذيـة تنوعاً واسعاً فى تعاليمها عبر رحلتها التاريخية ، وشعبها فى اليابان تنقسـم إلـى ١٣ ثلاثة عشر شعبة ويقال أنها دخلت إلى اليابان عن طريق بلاط (يامـاتو) حيث تحمست لها الأسرة الإمبراطورية ووجدت طريقها فيما بعد إلى جميـع أنحـاء اليابان .

ولقد تطورت البوذية اليابانية (الماهايانا) لتأخذ ثلاثة أشكال :

الأول ، بوذية الأسرار (**Estric**) ، وهى البوذية التي ركزت على الشعائر والفن والتعاليم الفقهية ٠ والثاني ، بوذية الأرض النقية أو الجنة بالمفهوم الديني السماوي وهى ثلاث شعب فى اليابان جوتشو (**Jodoshu**) أو الأرض الطاهرة والأرض النقية (**Pure Land**) والشنشو (**Shinshu**) التي تعتبر أكبر طوائف اليابان .

والثالث ، هو الاعتماد على الذات فى البحث عن الخلاص ، وذلك لضبط النفس والتأمل ، وتجسد الإيمان بالشكل الثالث من البوذية فى اعتقاد طائفتين (زن) **Zen** أو التأمل وقد دعمت بالوافدين الصينيين إلى اليابان والأخرى (زازن) **Zazen** التي تتميز بالقعود فى حالة تأمل وضبط النفس فكرياً ٠ وهى كلها تدعو إلى بناء الشخصية

ونأتي إلى فلسفة كونفشيوس التي قدمت إلى اليابان بعد البوذية من الصين والتي أخذت الطابع الياباني ، من حيث دعوتها إلى توحيد خبرة الحياة وحكمة العقل والخلق المستقيم . وقد أكد فليسوف الكونفشيوسية اليابانية ، كايبار اكن ، على الدعوة إلى التفكير فى كيفية جعل الشخصية الإنسانية وحدة متكاملة ،فذلك أجدى ـ فى رأيه ـ من التفكير فى كيفية توحيد المعرفة ، ويقول (اكن) : " ليس الغرض من التعليم هو مجرد التوسع فى المعرفة ، بل الغرض هو تكوين الشخصية ، غاية التعلم أن نخلق من أنفسنا رجالاً صادقين ، قبل أن نكون رجالاً عالمين ... أن دراسة الأخلاق التي كانت تعد عماد التعليم فى مدارس العهد القديم ، تكاد لا تجد مكاناً فى مدارسنا اليوم ، لكثرة ما يطلب إلى التلاميذ دراسته من مواد ، ولم يعد الناس يرون فى صالحهم ، أن ينفقوا مجهوداً ووقتاً فى الإصغاء إلى تعاليم الحكماء القدماء ونتج عن ذلك أن ضحينا على المذبح الذي يسمونه حق الفرد بعلاقات الود بين السيد وخادمه ، والرئيس ومرؤسيه ، والكبير والصغير ، وغيرها .

ولكي تكتمل صورة الفكر الكونفوشيوسي فى اليابان ، فلابد لنا من إطلاله على جذور هذا الفكر ، فهو ليس يابانياً بل صيني الأصل ، وينتسب إلى كونفشيوس

(٥٥١ - ٤٧٩) قبل الميلاد تقريبا ، ويطلق عليه اسم : (تعليم العلماء) وتتلخص هذه الفلسفة فى التأكيد على النظام العقلاني للطبيعة . كما أن هذه الفلسفة لها نصوصها التي لا تتضمن أية مفهوم حول الألوهية ودون فهم لها من معتنقيها أيضاً ، كما لا يوجد فيها مناصب كهنوتية ولكن قليل جداً من الطقوس . وبالتالي لم تشتمل على عبادة ما ، وإنما ركزت على التفكير والحياة السليمة من خلال : الولاء للحاكم ، وولاء الأبناء للأباء ، والتمسك بالآداب الاجتماعية . وأهم مبادئ الكونفشيوسية خمس هي : (التعليم وحب الخير والعدل وحسن المعاملة وتكامل الشخصية) .

وقد توثقت الصلة بين البوذية والكونفوشيوسية فى القرن (١٧) السابع عشر أي فى عصر أسرة الإمبراطور طوكوجاوا المركزي ، وانتشرت تطبيقات الكونفوشيوسية السلوكية واتجاهاتها المجتمعية إلى أن أصبح اليابانيون من أوائل القرن (١٩) التاسع عشر كونفوشيوسيين تماما مثل الشعب الكوري والشعب الصيني . ولكن عندما أعاد نظام طوكوجاوا ينظم مؤسساته ومنها التعليمية وخاصة فى جامعة طوكيو ، تخلى عن المناهج الكونفوشية ، وركز فقط على الجوانب العلمية والطبية المستمدة من الفكر الغربي . والأمر الواضح فى العصر الحالي أن اليابانيين ليسو كونفوشيوسيين بالمعني الذي كان أجدادهم فى عصر طوكوجاوا .

ويمكن القول أنه وأن كانت القيم الخلقية الكونفوشيوسية مازالت راسخة فى أذهان اليابانيين نظراً . لتوجيهها نظامهم التعليمي فى عصر طوكوجاوا ، إلا انهم طوروها فى شكل علمي يتمثل فى الاعتقاد بأساس خلقي للحكم والتركيز على العلاقات المتداخلة بين الأفراد والولاء للحاكم والأباء ، والإيمان بالتعليم والعمل الشاق وهي اعتقادات مهمة تقف وراء تقبل اليابان الشديد والمخلص للعلم الحديث والمفاهيم العصرية فى التنمية .

وقد دخلت الديانة المسيحية إلى اليابان عام ١٥٤٩م على يد القديس فرانسيس زافير من طائفة الجيزويت وعاشت أكثرية هذه الطائفة فى ناجازاكى . ولكنها لم تعمر طويلا خاصة بعد أوامر الإمبراطور هيديوشي فى ١٥٨٧م ، بل استبعدت تماما من اليابان فى عام ١٦٣٨م . ولكن مع سياسة التسامح الديني فى اليابان عام ١٨٧٣ ، عاد معتنقي الديانة المسيحية إلى تأدية دورهم فى المجتمع الياباني ، خاصة فى التعليم الثانوي للبنات ، ولكن الملاحظ الآن هو تقلص هذا الدور .

وموقع الدين فى حياة المجتمع الياباني موقع غريب بعض الشيء ، فقد انصرف اليابانيون عن الشنتو والديانات الأخرى واتجهوا إلى المعتقدات الشعبية ، التي يخلو من التركيز على مرحلة ما بعد الحياة وتشدد على الاهتمام بالرفاهية وتحسين الذات وبعض الممارسات السحرية وقد وصل عدد هذه المعتقدات إلى المئات المعترف بها رسمياً . ورغم أن (٧٠% ــ ٨٠%) من الشعب الياباني ينتمون إلى هيئة دينية أو أكثر إلا أنهم يعتبرون أنفسهم غير مؤمنين بأية ديانة . ومن الجدير بالذكر أن عدد معتنقي الدين الإسلامي فى اليابان يصل إلى حوالي ١٠٠٠٠٠ ياباني (مائة ألف) .

ويمكن لنا أن نؤكد هنا على أن العامل الديني ــ رغم عدم تدين الشعب الياباني كان له تأثير على نظام التعليم فى اليابان ، بل تأثير قوى ، فقد وجهت مبادئ الكونفوشيوسية الخمس فى عصر طوكوجاوا حياة أفراد المجتمع وقد كان من ضمن هذه الخمس : التعليم ، كما أن الصبغة التعليمية للمذهب الكونفوشيوسي ، بمعناها أي تعليم العلماء ، قد أضفت نوعا من الضرورة والالتزام بالتعليم والتربية لدي الأسر والجماعات اليابانية وقد كان لمعابد بوذا المحلية فى اليابان دور مهم فى تأسيس النظام التعليمي الياباني . فقد كانت هذه المعابد تضم بين جدرانها عشرات الآلاف من المدارس (مدارس القرى) التي عرفت باسم تيراكويا (**Terakoya**) كما كانت هذه المدارس هي أصل استقرار النظام التعليمي فى اليابان فى عام ١٨٧٢م ، ويجدر

الإشارة إلى أن هذه المدارس قد بدأ فى إغلاقها تدريجياً مع العصر الميجي (عهد تحديث اليابان) ، ومع بناء المدارس الحديثة فى هذا العهد . كما أن التعليم الديني فى اليابان لم يمثل حجر عثرة أو عقبة تعرقل تقدم اليابان مثلما حدث فى الغرب فى العصور الوسطي المظلمة ، أي أنه لم يمثل مشكلة أمام تقدم اليابان ونهضتها .

خامساً : اللغة اليابانية

حدد (هانز) ، عامل اللغة ، ضمن العوامل الطبيعية التي تؤثر فى النظم التعليمية ، تأثيراً كبيراً ، كما أن (آرثر موهلمان) وضعها ضمن العوامل الأربعة عشر طويلة المدى ، التي استخدمها فى فهم وتحليل وتفسير آليات عمل وتكوين النظام التعليمي وهي حقيقة أن اللغة : " تكون روح الأمة وحياتها والتاريخ يكون ذاكرة الأمة وشعورها " ووحدة اللغة هي أساس تكوين الأمة وبناء قوميتها ، كما تؤدي مع وحدة التاريخ إلى توحيد الثقافة والمشاعر وتعطي مع السيادة السياسية والنوع والعقيدة طابعاً مميزاً للشخصية القومية فى أمة من الأمم .

وفيما يبدو فقد كانت العلاقة بين اللغة اليابانية وكتابتها واهية وهو أمر مستغرب ولكنه عندما جاء الكوريون والصينيون بفن الكتابة إلى اليابان – بعد القرون الأولى لميلاد المسيح – استخدمها أبناء الطبقات الرفيعة المستوى ولم يبذل مجهود يذكر لتعميمها بين طبقات الشعب – حتى النصف الثاني من القرن التاسع الميلادي – وأغلب الظن أن اللغة اليابانية كانت باسم " كانا " وتكتب بثلاث طرق فى وقت واحد ، فهناك أبجدية تتكون من ٤٦ مقطعا وتسمى "كاتا كانا " وتكتب بها أسماء الأجانب أسماء الأشياء التي ليس لها أصل فى اللغة اليابانية . وهناك أبجدية أخرى تسمي " هيراجانا " وتتكون من ٤٦مقطعاً أيضاً ، ولكنها تختلف من حيث شكل الكتابة ، وتكتب بها بعض الكلمات اليابانية ، التي لا تكتب بالحروف الصينية .

وقد دخلت إلى اليابانية العديد من الكلمات الأجنبية مثل بعض الكلمات الهولندية والبرتغالية والإيطالية والإنجليزية التي كان لها النصيب الأكبر فى اقتراض الكلمات ، هذا بالإضافة إلى كلمات عديدة من اللغة الصينية واللغة الكورية . ومن الملاحظ أن هناك عدد كبير من اليابانيين المتخصصين الذين يجيدون قراءة الكتب الأجنبية ، ولكنهم لا يجيدون التحدث بلغات هذه الكتب . ويمكن إرجاع ذلك الفتور فى تعلم الحديث باللغات الأجنبية إلى شعور اليابانيين بعمق الانتماء القومي لليابان والشخصية القومية اليابانية . ولكن هذه النظرة قد تغيرت . الآن بعض الشيء بعد تعدد المصالح والنشاطات الاقتصادية اليابانية مع العديد من دول العالم ، وحرصها على التواجد الاقتصادي فى نظام العالم الجديد . ولكن لا يمكن إغفال ذلك الشعار الياباني فى نهاية القرن العشرين وهو : " أن اليابان الأمي عام ٢٠٠٠م هو الشخص الذي لا يعرف لغتين أجنبيتين " .

سادساً : الخصائص الاجتماعية

أن تحديد التراكيب الاجتماعية ، بعد حديثنا السابق عن العنصر الياباني ، يمثل ضرورة فى تحديد السمات المجتمعية العامة لأي أمة من الأمم ، فهذه التراكيب وتلك السمات هي التي ينشأ من خلالها النظم السياسية ، والاقتصادية ، والتربوية وغيرها . وعندما نتحدث عن تلك فى اليابان ، نجد أنه قد جرت العادة ـ مثلاً فى اليابان سنة ١٧٢١ ميلادية ، على أن تكون الأسرة ككل مسئولة مسئولية كاملة عن كل فرد فيها فتتضمن معايير محددة من السلوك المقبول من قبلها . كما أن التجمع الأسري المصغر فى اليابان يتكون من خمس أسر . وذاع ذلك فى معظم أقاليم اليابان . وكل أسرة تكون مسئولة عن الأسر الباقية وهكذا . فأولية الجماعة وما يلزمها من روح المشاركة الجماعية ومزاجها ، ومنهجها ، هو أصل تكوينها ومن هنا كانت الأمة

وليست الطبقة أو الحزب هو محور الفكر ومحك العمل على السواء . وكان أسلوب التوحيد بين الطبقات الاجتماعية بمثابة مركز السلطة على المستوى القومي .

وقد تطلبت الدولة فى الشرق أن يكون جانبها أسرة قوية النظام شديدة الطاعة تقوم مقام السلطة المركزية التي تشمل سلطاتها شتى نواحي الحياة . وقد فهمت الحرية فى الشرق بالنسبة للأسرة لا بالنسبة للفرد ، أي أن الأسرة هي المصدر الحقيقي للنظام الاجتماعي ، ولئن كان هذا صحيحاً بالنسبة للغرب ، فهو الأصح على وجه التدقيق بالنسبة للشرق ، فالسلطة جميعها فى يد الأب فى الأسرة اليابانية ، وكما هو الحال أيضاً فى سائر أنحاء الشرق ، وهذا لا يدل على انحطاط فى درجة الرقي الاجتماعي ، بل يدل على إيثارهم للحكومة الأسرية على الحكومة السياسية .

على أن التناسق الاجتماعي وعدم وجود أقليات تذكر (أقليات عرقية) وكذا عدم وجود جماعات عقائدية خاصة ، كلها ساهمت فى بناء مقومات نظم المجتمع اللازمة لتحديث اليابان ، وهذا لا يقل بحال من الأحوال عما صار لدي دول الغرب والمقومات الاجتماعية لنهضته . وفى هذا سياق الاجتماعي يقول ديورانت : " يجمع الفرد الياباني بين العاطفة والواقعية ، وبين الإحساس وصرامة الجد فى الحياة ، وبين التعبير التقيد والكتمان ، وبين سرعة التأثر وكبح الجماح " ، وأيضاً " الياباني مرهف الحس ، نشيط الفكر ، محب للإطلاع والبحث ، ذو ولاء وذو صبر وجلد ، وله قابلية شديدة لاستيعاب التفصيلات ، ورغم أن الياباني يوصف بأنه ينقل ببراعة وأنه تنقصه القدرة على الابتكار الفكري ، فإنه قادر على الفهم السريع والاقتباس والمهارة العلمية " بيد أن أهم ما يميز الشخصية اليابانية هو القدرة غير العادية على نقل المعارف وإستيعابها والشغف بالعلم والمعرفة وحب التعلم . فقد كان يوجد فى اليابان ١٨٧٥م ما يقرب من ٥٤% من الذكور ١٩% من الإناث الذين أنهوا تعليمهم الابتدائي . وهكذا كان ذلك المناخ مساعداً على استيعاب مقومات وأسس الحضارة الوافدة والتأثر بها كما

وصلت نسبة متلقي التعليم الابتدائي عام ١٩١٠م ما يقرب من ١٠٠% وتبلغ نسبة المتقدمين للتعليم الثانوي فى الوقت الحاضر ٩٤% ، وتمثل اليابان المرتبة الثانية بعد الولايات المتحدة الأمريكية فى نسبة الاستيعاب فى المرحلة الثانوية (أمريكا ٤٧% ، واليابان ٣٧%) .

وتقول فروست (Frost) ، لقد تصدى فريق من علماء الاجتماع لإيجاد تفسيرات لظاهرة " العقلية الاجتماعية " فى الشعب الياباني ، فقال بعضهم : أن ذلك يرجع إلى الجهود التي بذلت للمحافظة مثلاً على نظام الري والصرف المعقد فى أحواض زراعة الأرز ، وقال البعض الآخر : أن الازدحام السكاني قد ساهم بقسط وافر فى إيجاد هذه العقلية الجماعية ، كما قيل أيضا أن شدة التجانس النسبي فى المجتمع الياباني لا تسمح إلا بقدر محدود جداً من الاختلافات بين الأفراد . وعلى عكس المجتمع الأمريكي ذو الأماكن المتسعة والتنوع الذي يسمح بالفردية ، وهناك مثل شعبي ياباني : " أن العجلة التي تزعق بصوت أعلى هي التي تحصل على التشحيم " .

ويفسر علماء النفس السلوك الجماعي لليابانيين ، بأنه يرجع إلى أسلوب تنشئة الطفل الياباني فى سنينه الأولى مثل : تأخير الفطام ونومه على نفس سرير أمه ، كما تجد صفة العقلية الجماعية ، وانعكاسات واسعة فى سلوك الشخصية اليابانية ، فهناك بعض الأحوال التي يجري مناقشتها على نطاق جماعي واسع كي تحظى بالإجماع (Consensus) . وهذا ما ينفرد به مثلا النظام البرلماني الياباني كما ان المشكلات التي تم طرحها للحل أبان عصر النهضة (العصر الميجي ١٨٦٨م) لم يجر توجيهها أو الإرغام على حلها من جهة فرد واحد أو قائد واحد ولكن كان ذلك عن طريق مجموعة من قادة المقاطعات (ساتسوما وشوشو وهيزن) .

ويقول أدوين رايشاور : أن بعض ما يبدو من اختلاف بين اليابان والغرب إنما هو فى حقيقته اختلاف أسطوري وهمي أكثر منه اختلافاً حقيقياً ، ذلك لأننا فى الغرب أضفينا على مفهوم الفرد المستقل صفة الكمال – قبل الله والقانون والمجتمع – لدرجة أننا صرنا ننظر إلى أنفسنا وكأننا أفراد منعزلون . والواقع السائد فى اليابان يفرض على اليابانيين ممارسة عكس هذا المفهوم ، فانتساب الفرد للفريق أو الجماعة من أهم ملامح الجماعة فى اليابان ، وكما أن حب اليابانيين لتأكيد انتمائهم للجماعية قد يفوق الواقع نفسه ولكن ذلك لا يعني تجرد الفرد من ذاته وسماته .

وقد أدت تأثيرات بعض العناصر الثقافية المعاصرة والتطورات التكنولوجية الغربية الحديثة إلى التخفيف من التركيز على الجماعة لصالح الفرد وذاته وقدراته ومهاراته ، فعندما واجه اليابانيون هذه المتغيرات والتطورات ، دخلوا فى تحد مع أنفسهم بفكرة أنهم سوف يلحقون بالعلم الغربي ولكن بأخلاقياتهم وقيمهم الشرقية وهذا المفهوم هو السائد أيضاً فى بلاد الصين وشرقي آسيا . وقد فهم اليابانيون أنه لا يوجد خط فاصل محدد بين التقنيات والمؤسسات الحديثة وبين القيم . وكان (فوكوزا وايوكيشي) أول من أشار إلى أهمية عنصر الاعتماد على النفس بوصفه سر نجاح الغرب ، فى معرض تعريفه لليابانيين بالمجتمع الغربي وأسراره .

ونود أن نؤكد هنا أن قيم السلوك الجماعي والتوجهات الجماعية فى الحياة اليابانية وإن كانت هي السمة الغالبة فى هذا المجتمع ، إلا أن المرونة فى تكوين وأداء الشخصية القومية اليابانية هي التي دفعت إلى منح الفرد مزيداً من الحرية والتصرف غير المقيد بتقاليد سابقة فى المجتمع ، وذلك من أجل تحقيق مصلحة عامة فى المجتمع وهي التفوق والتمايز للمجتمع الياباني ككل . وأود أن أشير إلى دستور ١٨٨٩م ومع حركة التغيير العام للمجتمع وتحديثه التي شهدتها اليابان فى العصر الميجي الذي بدأ ١٨٦٨م ن قد تضمن المواد الدستورية التي تكفل حقوق الفرد كفرد .

كما أثر العامل الاقتصادي على حياة اليابانيين ، فأخذت حرية الفرد الاقتصادية طريقها تتخلل به الجوانب الاجتماعية المتماسكة ، وكما بدأت الخصائص الفردية تنمو شـــيئاً فشيئاً لتحقيق التوازن بين الحريات الفردية والجماعية ، وقد ظهر ذلك جلياً فى دستور ١٩٤٧م . كما يمكن القول أن التأكيد على أهمية الجماعة فى أسلوب العلاقات الفرديـة فى اليابان قد ركز على جوانب أخرى منها تكوين الشركات والمؤسسات الصناعيـة . وصاحب ذلك الانتماء إلى مجموعات العمل فى هذه الشركات والمؤسسات وممارسـة كافة النشاطات الجماعية المتنوعة ولكن مما يجدر الإشارة إليه أن ظـاهرة التماسـك الاجتماعي قد ظلت هي السمة البارزة فى حياة هذا المجتمع عن غيرها فى المجتمعات الأخرى .

ومن الملاحظ أيضا أن روح الفريق فى المجتمع الياباني واضحة عنها فـى المجتمع الأمريكي مثلا ، وينظر اليابانيون إلى الشخصية الأمريكية على أنها شخصية عادية بالنسبة لهم وليست نظرة الأمريكيين لأنفسهم بأن الشخصية الأمريكيـة شـديدة الباس ويعجب اليابانيون بقيم التعاون والموضوعية وفهم الآخر وغيرهـا مـن قيـم الجماعة ولكن لا تحظى قيم القيادة الفردية وتأكيد الذات الفردية على أي قبول عندهـم .. ويتمسك اليابانيون باتخاذ القرار بالإجماع ، حيث يمثل ذلك هدفاً فى حد ذاته بغض النظر عن موقع الفرد المشارك فى ذلك وسلطاته .

سابعاً : الاقتصاد اليابانـى

بدأت اليابان فى التنمية الاقتصادية منذ عشرينات القرن (١٩) التاسع عشـر وبدأت الانطلاقة مسرعة بعض الشيء مع بدايات عصر التحديث أو العصر الميجـي (**Meiji**) عام ١٨٦٨م وكان معدل الإنتاج الفردي ضئيلاً بالنسـبة للـدول الغربيـة (١/٥) الخمس تقريباً ، ولكن يصل هذا المعدل إلى نظيره الغربـي الآن تقريبـاً . ويمكن تتبع ذلك التطور ، بربطه مع جوانب الحياة السياسية والتاريخية الهامة فى حياة

المجتمع الياباني ، حيث تمت إعادة السلطة الفعلية إلى الإمبراطور سنة ١٨٦٨م وبدأ عصر النهضة الميجي الذي حقق صياغة فعلية للتاريخ الياباني ، حيث تم فيه الكثير من الإصلاحات الاجتماعية والسياسية واكتمل إطار التنمية السياسي والاجتماعي العام فى فترة لا تزيد عن (٢٠) عشرين عاماً ، فأصبح لليابان نظماً للنقد القومي وللضرائب وبناء الطرق والسكك الحديدية والسفن والبرق والبريد . وقيام الشركات المساهمة واستيراد الآلات ودعوة المهندسين والخبراء الأجانب للمساهمة فى إنشاء الصناعات التي تديرها الحكومة والتنمية الاقتصادية بوجه عام . وتأسست قاعدة صناعية مهمة مع بداية الحرب العالمية الأولى ، تعتمد على استيراد التكنولوجيا المتقدمة من الدول الأوربية والغربية بصفة أساسية وظلت الزراعة هي السائد وزاد الإنتاج الصناعي بعد هذه الحرب إلى خمسة أضعاف ما كان عليه قبلها ، ووصلت الصادرات إلى أرقام فلكية حتى صارت اليابان دولة دائنة فى عام ١٩٢٠م ، وفى أواخر الثلاثينات أصبح لدي اليابان صناعات ثقيلة متطورة . ولكن مع نهاية الحرب العالمية الثانية صار الاقتصاد الياباني فى حالة سيئة ، وعندما اندلعت الحرب الكورية ، ساعدت أمريكا اليابان اقتصادياً بغرض إيجاد حليف لها .

وبعد استعادة اليابان استقلالها عام ١٩٥٢م ، تزايد إجمالي الناتج القومي بمعدل ١٠% فى المتوسط ، حتى أصبحت فى عام ١٩٦٨م الدولة الثانية فى العالم من حيث معدلات النمو الاقتصادي . وقد ساهم فى ذلك التحول ظاهرة حرص أفراد المجتمع الياباني على الادخار ــ وهي سمة غالبة فى دول الجوار ــ الذي يعتبر جزءاً لا يتجزأ من التقاليد اليابانية ، وقد بدأ الادخار يأخذ شكل الظاهرة الجماعية فى فترة ما قبل العصر الميجي وما بعد الحرب العالمية الثانية ، كان الحرص على الادخار ، بدافع الخوف من الحرمان وكذا الركود الاقتصادى .

ومما يجدر الإشارة إليه أيضا ، ولكن فى علاقة النمو الاقتصادي بالتعليم فى اليابان ، هو أن انتشار التعليم فى العصر الميجي ، إنما جاء نتيجة أيضا لانتشار التجارة والتخصص الحرفي ، وقدرت نسبة المتعلمين سنة ١٨٦٨م بحوالي ٤٣% من الذكور ، ١٠% من الإناث ، وفى سنة ١٨٥٧م أتم ٥٤% من الذكور ، ١٩% من الإناث تعليمهم ابتدائي ، وتعتبر هذه النسبة عالية جداً - فى هذا الوقت فى العالم - خاصة إذا لاحظنا أن عدد المتعلمين فى إنجلترا سنة ١٨٣٧م لم يكن يزيد عن واحد فى كل أربعة أو خمسة من أفراد الشعب الإنجليزي .

وفى ثمانينات هذا القرن أصبح دخل العائلة عادية المستوى فى اليابان ما يقرب من (٤٠) أربعون ألف دولار أمريكي ، بما يفوق مثيلتها الأمريكية ، أما معدل دخل العائلة المتوسط الحال ، فقد تجاوز (٥٠) خمسون ألف دولار أمريكي فى العام الواحد .

ويمكن سرد أهم العوامل التي ساهمت فى تحقيق هذه النسبة العالمية من النمو الاقتصادي بعد الحرب العالمية الثانية ، فيما يلي :

١- أخلاقيات العمل لدي اليابانيين ، والمستويات العالية لتعليمهم ، ومهاراتهم التقنية ، وقدراتهم فى الاحتفاظ بسياسة مالية مستقرة .

٢- جهود اليابانيين المركزة ، لإعادة بناء صناعاتهم عن طرق دفع كل رأسمالهم تقريبا نحو التسهيلات والأعمال الصناعية .

٣- وصول اليابان إلى وسائل فعالة تضمن لهم الحصول على مصادر الطاقة .

٤- وجود سوق تصدير كبيرة للسلع اليابانية فى الولايات المتحدة الأمريكية حيث لم توضع منذ البداية الأولى غير نسبة قليلة من القيود على الواردات اليابانية .

٥- التوازن الدقيق بين المشروع الحر وبين الإرشاد والمتابعة الحكومية .

ولكن يجدر الإشارة إلى أن علاقة الاقتصاد الياباني بالاقتصاد الدولي- الأن - هي علاقة معقدة وغامضة بعض الشيء ، حيث يجد الاقتصاد الياباني نفسه في موقف صعب ، يتطلب سعي الأمم الأخرى إلى حلول لمشكلاته ، فإن الاعتماد المتبادل أصبح قضية هامة فى علاقات الدول فى ظل متغيرات النظام العالمي الجديد .

ثامناً : التكنولوجيا

أكد (تاكيشي هاياشي) فى كتابه : (الخلفية التاريخية لنقل التقانة والتحولات والتطورات فى اليابان) ، على أنه من المهم للتنمية البشرية والاجتماعية ألا تطبق بسذاجة ، ولكن ينبغي مواءمتها بعناية ، ويقصد بمواءمة التقانة واستخدامها فى إنتاج سلع مناسبة لها سوق مناسبة . إن اليابان قد استوردت (استعارت) من الأفكار ما يتلاءم مع تربتها الحضارية بحيث جردت الأفكار أي مضمون اجتماعي أو عقدي ، فلم تتهافت على استيراد التكنولوجيا وتتسلم مفاتيح المعالم الجاهزة ، أو تقف ذاهلة عند أبسط عطب تقاني فى انتظار الخبير الغربي ، ولكنها توسعت في إرسال البعثات العلمية إلى الخارج لإحداث التفاعل الحضاري مع الغرب وليحصل أبناؤها على علوم الغرب مباشرة . والإنسان الذي تربى على فهم ذاته وقدراته والإيمان بها ، قادر على توظيفها فى بناء حضارة بلده والمحافظة على مقوماتها ، وعن طريق هذا الإنسان استطاعت اليابان أن تحقق قدراً هائلاً من التقدم العلمي والتقني الذي ترك أثاراً واضحة على كافة أوجه النشاط الاقتصادي داخل اليابان وخارجها .

كما يقول شينتارا إيشياهورا : " الواقع أن التطور التكنولوجي هو الذي كان يؤدي دائماً إلى التطور التاريخي - نحو المرحلة التالية - وقد حدث ذلك في كافة العصور ، بما فيها العصر الحجري والبرونزي فقد كانت التكنولوجيا تمهد السبيل دائماً نحو الحضارة فتزدهر الثقافات بناء على تلك الأسس .

وحينما نبدأ فقط فى رؤية الزهور اليانعة الناتجة عن هذا الازدهار ، وننسى الجذور التي تغذي تلك الزهور – حينئذ فإننا نشهد تدهور الحضارة – مثلما حدث مع الأمم الغابرة ، وتلك هي الطريقة التي فسر بها التاريخ بصورة هادئة وموضوعية .

ولعل هذه النظرة التحليلية المبسطة للكاتب الياباني تضع أمامنا خطوطاً عريضة تبين إلى أي مدى تشكل النظام العالمي الجديد فى نهاية هذا القرن ، وفقاً للتطور الثقافي والتقني .

وفى إطار التكنولوجيا اليابانية وتطويرها من أجل تنمية وبناء مجتمع اليابان والمساهمة العالمية فى تقدم الدول الأخرى ، ويقول ميزو جيندا (أحد السياسيين اليابانيين) : " أن السيوف الغربية تعد أساساً ، أدوات للقتل ، بالغرم من وجود بعض الاستثناءات مثل السيوف التي تستعمل فى رياضة المبارزة ، ولكن تلك السيوف هي مجرد أدوات ، ولا نستطيع أن نتأثر بكونها سيوف غربية ، أما السيوف اليابانية فإنها تجعل المشاهدين يشعرون بأنهم ينظرون إلى قطع فنية ، وأنهم مدعوون لعالم الفن " ، " أن الشعب الياباني قد حول تلك الأدوات الفظيعة ، التي صنعت أساس لقتل الآخرين إلى قطع فنية " .

وقد يكون فى إشارات السياسي الياباني إطاراً فلسفياً يحيط بإنتاج واستخدام التكنولوجيا اليابانية واختلافها مع تكنولوجيا الغرب وتوظيفها فى مجال الاستخدام العسكري . بمعنى أن الدافع إلى إنتاج تكنولوجيا الغرب غير أخلاقي ، يحاول أن يضمن لأدوات وأجهزة التكنولوجيا الغربية سرعة الانتشار والبيع وتحقيق الربح للشركات القائمة على توظيف تلك التكنولوجيا بينما يكون الأمر فى اليابان مختلفاً ، فهي تسعى إلى أن تكون خط إنتاج الأدوات ومعدات توظف لخدمة البشرية وحسب مدى استخدامها فى الدول الأخرى وانتشارها يكون تحقيق الربحية والعائد الاقتصادي . وهنا إحصائيات تبين أنه " ما من إنسان على سطح الأرض لم يستخدم آلة أو ماكينة

أو جهاز ، لا يحمل علامة صنع فى اليابان ــ على الأقل خلال السنوات الأخيرة " ، " أن أكثر من ٦٠% من سكان الأرض يستخدمون بشكل أو بآخر أدوات التقنية اليابانية"

ويعود تقدم التقنية اليابانية إلى ربطها بالتنمية البشرية والاقتصادية وخططهما فقد كانت أبحاث اليابان فى مجال التكنولوجيا ، فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية غير مرتبطة بالقوة العسكرية بخلاف الدول الغربية ، وقد وصل إجمالي حجم الإنفاق على البحوث والتنمية خلال العام المالي ١٩٨٦م إلى ٨٤٠٧٣٦٢ مليون ين ياباني ، تحملت منها ميزانية الدول نسبة ١٩.٦% ، وتحمل القطاع الخاص النسبة الباقية ٨٠.٤% وهذا يدل على أن التنمية التكنولوجية في اليابان ترتبط بالحاجات البشرية والاقتصادية الخاصة .

ويمكن القول أيضا أن الأمر الذي دفع إلى الاهتمام بتطوير التكنولوجيا واستخداماتها فى اليابان يعود إلى أن عملية إعادة بناء الاقتصاد الياباني التي تعتمد على تحويله من اقتصاد يعتمد على التصدير إلى اقتصاد يعتمد على الطلب المحلي ، وإعادة تنمية المدن اليابانية واتباع نظام لا مركزي فى وظائف المدن ، بغرض إعادة الحيوية للأقاليم المحلية ، والحاجة الماسة إلى وجود نظام نقل متطور وكذا نظام اتصالات جيد ، ومع زيادة رغبة أفراد المجتمع فى رفع مستويات المعيشة والإسكان والبيئة وتحسين فرص الرعاية الصحية والخدمات الاجتماعية والمرافق العامة .

كما أن هناك زاوية أخرى ترتبط أيضا بنظام المجتمع الياباني وثقافته ، قد دفعت إلى التحول إلى التنمية التكنولوجية وهي العلاقة بين التقنية المتطورة وثقافة المجتمع ، فقد تم إحراز التقدم فى مجالات الذكاء الصناعي وصناعة الإنسان الآلي مما كان له آثار كبيرة على المجتمع ، منها تغيير الأدوار الاجتماعية للأنسان بشكل كبير ، كما أن التكنولوجيا أصبحت جزءاً من الجدل القائم حول ما يجب أن يكون عليه دور اليابان كعضو فى المجتمع الدولي ، الذي يتقدم نحو القرن الحادي والعشرين .

ويعد عرض بعض الموجهات الثقافية لحياة المجتمع الياباني ، فيما أطلق عليه اسم العوامل طويلة المدى ، وبيان وضع اليابان فى إطار المجتمع الدولي يمكننا الآن الانتقال إلى عرض أهم السمات العامة التي تميز نظام الحياة فى المجتمع الياباني والتي يمكن لنا أن نوظفها فيما بعد فى فهم وتحليل وتفسير نظام التعليم فى اليابان .

السمات العامة للشخصية القومية اليابانية

كان التعليم ولا يزال الوسيلة الأساسية لتكوين الاتساق والتجانس والتوحد على مستوى اليابان ، ففي فترة ما قبل الحرب العالمية الثانية ، كان كل فرد ياباني يعرف أن طفلة سوف يبدأ تعليمه فى يوم محدد ولمدة (٦) ست سنوات دراسية وفقا لسياسة اليابان التعليمية فى تلك المرحلة . كما كان الطفل الياباني يدرس الشخصيات نفسها والحقائق التاريخية نفسها والقواعد الحسابية نفسها ، أي أن التجانس الثقافي والعرقي ، كان وليد نظام ، وهو سمة هامة ورئيسية موجهة دافعة لحياة مجتمع بأسره وقد حرصت عليها المؤسسات التعليمية وتوجهات النظام السياسي المركزي للحكومة ، ووسائل الإعلام التي تسير فى وتيرة منسقة موحدة .

وقد آثرت استخدام مدخل العوامل طويلة المدى الذي رسم خطوطه المنهجية آرثر موهلمان – كمدخل ثقافي – لدراسة نظام التعليم فى اليابان ولتحديد الخصائص والسمات التي يمكن أن نلمح فيها صفة العالمية والتعاون الدولي والأخذ والعطاء والخصوصية الثقافية والاعتماد المتبادل والتي احتواها العرض السابق للعوامل طويلة المدى سواء فى سياق المكان ، أو الشعب ، أو العنصر ، أو التكنولوجيا ، وقد وضحت إلى حد ما كيفية تفاعل المجتمع الياباني مع متغيرات العصر وبعض جوانب النظام العالمي الذي يتشكل على نحو من الأنحاء ، وبعض انعكاسات ذلك على ثقافة المجتمع وأيدلوجيته وبالتالي على نظام تربوي وسياساته وخططه .

ويمكن اشتقاق عدد من السمات العامة للمجتمع الياباني من خلال المدخل الأيديولوجي السابق والعوامل طويلة المدى على النحو التالي :

١-أن موقع وطبيعة الأرض اليابانية ، يبين أن هناك العديد من الانعكاسات والتأثيرات البيئية الطبيعية على حياة الإنسان والمجتمع الياباني . فمن الناحية التاريخية الأسطورية ، فإن أرض اليابان لها صفة القدسية التي ارتبط فيها الحاكم بالإنسان بالأرض نشأة وتكويناً ولازالت هذه الأسطورة تترك بصماتها على حياة الإنسان والمجتمع المنتمي لوطنه وقوميته . كما أن طبيعة الأرض القاسية – البراكين والزلازل ، والموارد الشحيحة – تركت بصماتها فى شخصية الفرد الياباني ، وبعد انتمائه لأرضه ، نجده شجاعاً حذراً حريصاً متعاوناً مع الآخرين محباً للتعلم واكتساب المهارات ، وتعويض نواقص الأرض بقدرات عقلية يستطيع أن يعوض بها هذا الشح البيئي ، وكما دفعه هذا الموقع أيضا إلى أن يكون محباً للبحث والتحري والاستطلاع .

٢- إن موقع اليابان جعلها أرضاً آمنة بعيدة عن المطامع الاستعمارية ومن ثم لم تصطدم بمواقع السيطرة (مثل مصر مثلا) . كما أن هذا الموقع دفع المجتمع الياباني إلى التركيز فى الاهتمامات على الذائد ، وفرصة للنمو لا يعوقها عوائق المؤثرات الخارجية ولكن هذه المقولة الأخيرة إن كانت تنسحب جزئياً على تاريخ اليابان حتى نهاية الحرب العالمية الثانية والاستقلال فإن فترة العزلة التي مرت بها حتى عصر (طوكوجاوا كيكي) ، قد ماتت بعد يابان (هوكاساي) بأربعة أعوام ؛ ذلك لأنها عاشت حياة وادعة رخية فى عزلتها البعيدة فنسيت أن الأمة لابد أن تساير العالم .

ولا ريب فأن اليابانيين قد افترضوا لأنفسهم توفر درجة من التحديث وهم فى طريقهم إلى ذلك – فى أوائل العصر الميجي – عندما أطلق شعار (الروح اليابانية

والتكنولوجيا الغربية) ، وقد اعتمدت اليابان على جهودها فى اللحاق بالغرب منذ فتحت أبوابها . على العالم الخارجي فى عام ١٨٥٣م . وتوجهت اليابان إلى التحديث تحت شعار (فوكوكيوهي) أي (أمة غنية ، وجيش قوي) ، ولكن فى الخمسينات من هذا القرن ، أعدت نفسها للتحديث بشعار (أمة غنية صناعات عالية المردود) .

وكانت الأرض اليابانية هي المنطلق والأصل ، فعندما خرجت اليابان من موقعها الذي عاش فبه الفرد الياباني فى عزلة مؤقتة ، تقريباً إلى الغرب ، ليس بهدف التقرب منه ، ولكن بهدف الحصول على المعرفة الغربية فمن الملاحظ أن الحضارة اليابانية قد بدأت تجميعية أولاً ، ثم إبداعية ثانياً وأخيراً ، ويشير إلى ذلك الشعار الياباني (وأكون يوساي) أي " العقل الياباني والمعرفة الغربية " .

كما توضح تجربة اليابان إنه يملك استيراد التقنية وأدوات التصنيع والانخراط فى التقدم ولكن مع المحافظة على منظومة قيم أساسية . وهذا الملمح الأخير فى التجربة اليابانية مهم جدا فى محاولة الربط بين النظام العالمي الجديد وبين السمات الخاصة لأي مجتمع من حيث إنه لا يمكن لأي مجتمع أن ينعزل عن العالم فى نهاية القرن الحادي والعشرين ويدعى مقدرته على بناء تقدم مجتمعه وتنميته وحيداً أو منفرداً .

٣-يميز الشعب الياباني النظام الأبوي الذي يقوم على روح الجماعة وقيمها ، وكما أن نظام اليابان الاجتماعي لم يكسر من الداخل كما حدث فى بعض مجتمعات الشرق الأوسط ، وإنما كانت كذلك دائماً اتصالية فى النظام الياباني ، أي أنه ظل يابانياً خالصاً ، فالإمبراطور الياباني ضعفت سلطته أحيانا وقويت أحيانا أخرى ، ولكن ذلك ارتبط بتحديدات داخلية يابانية . كما ان الشعب الياباني يتكون من عنصر واحد فقط تقريباً (٠,٥% من الشعب الياباني ، كوري الأصل) ، فهو لا يعاني من مشكلات عدم التجانس ومن الصعب اختراقه من ثقافة أخرى ، وقد تكون هذه

السمة ــ وأظن أنها كذلك ــ جيدة فى التعامل مع ما يصاحب النظام العالمي الجديد من متغيرات ثقافية غازية لثقافة المجتمعات الأخرى .

٤-يقوم نظام الحكم فى اليابان على التنسيق والترابط الذي يجمع بين الإمبراطور والشعب والأرض المقدسة (أسطورياً) ، وهذه الثلاثية فى نظام الحكم تبدو وكأنها وحدة توجيه سياسي ، اقتصادي قيمي ، لكافة نواحي الحياة . وتأخذ عملية صنع القرار السياسي فى اليابان شكل المثلث : الجانب الأول فيه هو البيروقراطية ويمثلها الوزير (سياسي) ويضع الموظفون الدائمين الذين يصنعون السياسات حلول للمشكلات ، ثم يعرضونها على الوزير . هؤلاء لا يتغيرون بتغير الوزير ، ويعاون هؤلاء مراكز بحوث ومستشارين وعندما يقرر الوزير هذه السياسات يقوم بعرضها على مجلس الوزراء وعليه أن يعلق كافة الاستفسارات المتعلقة بها ، والجانب الثانى : هو الدايت أو البرلمان ، أما الجانب الثالث من المثلث هو الشعب الياباني .

٥-حرية ممارسة العقائد فى اليابان جعلت هذا المجتمع يوصف بأنه لا ديني ، ولكن هناك عقيدة رسمية لليابان هي " شنتو " ، التي تقوم على تقديس الأسلاف واولاء للإمبراطور ، وعبادة الطبيعة . ولا يقوم النظام التعليمي بالعليم الديني .

٦-اللغة اليابانية ، هي لغة المجتمع الياباني ، وقد ظلت لغة مسموعة وليست مكتوبة لفترة ما يقرب من تسعة قرون ، ثم تعلمت اليابان كيفية الكتابة ، ولهذه اللغة حروف هجاء متعددة وتتعدد طرق كتابتها أيضا ، حسب الغرض الذي تستخدم فيه اللغة . ومع تطور الحياة ونظمها ، وتعدد المصالح اليابانية ، خاصة التجارية والتكنولوجية منها مع العديد من دول العالم . ظهر شعار ياباني سبقت الإشارة إليه يقول : الأمي عام ٢٠٠٠م هو الشخص الذي لا يعرف لغتين .

٧-الأسرة هي مصدر النظام الاجتماعي العام فى اليابان ، وهي الوحدة الأساسية فى البناء والتكوين المجتمعي العام ، وكما أنها هي المقوم الأصلي فى تحديث اليابان . فالأسرة هي التي تحرص على تعليم أبنائها وتوجيه رغباتهم فى التعليم وحثهم على التفوق والسعي نحو تحصيل المعرفة ، وتحفيزهم إلى العمل على اكتساب المهارات ، والعقلية الجماعية سمة عامة فى حياة المجتمع الياباني ، فالفرد يعمل فى إطار الجماعة ومن أجلها بعكس الفردية الرأسمالية التي يتمتع بها المجتمع الغربي .

٨-النظام التعليمي فى اليابان هو المدخل الأساسي فى تنمية القوى البشرية التي تخدم احتياجات المجتمع ، حيث ارتبط بناء القوى البشرية وتنميتها وكذا النمو الاقتصادي فى اليابان بالتعليم والتخصص المهني والعمل طوال حياة الفرد ، والتقييم والترقية اللذان يتميزان بالدقة والتؤدة ووضع أساليب للرقابة الضمنية واتخاذ القرار جماعياً .

٩-معايير التحديث الياباني ، بنت مجتمعها ، حيث لم تتهافت اليابان على استيراد التكنولوجيا الجاهزة ، ولكنها استوردت الأفكار التي تلائم التربة اليابانية ، كما أنها قد جردت الأفكار من أي مضمون اجتماعي أو عقدي .

ولعل هذا المدخل الثقافي فى تحليل النظام التعليمي ، يكون مؤدياً الغرض منه عند النظر فى النظام التعليمي – فى الصفحات المقبلة – حتى يمكن الربط بين خصائص الشخصية القومية اليابانية وبين النظام التعليمي فى اليابان ، سياساته وخططه وأهدافه وإدارته وتجديده ، وتنقسم عملية تحليل نظام التعليم فى اليابان إلى قسمين : أولهما : الوصف التاريخي للتنظيم والإدارة والسياسات والإصلاح والتجديد ، وثانيهما : عرض واقع النظام التعليمي فى شتى مراحله وكيف يمكننا الإفادة منه فى مصر .

التطور التاريخي لنظام التعليم فى اليابان

النظام التعليمي فى اليابان هو نتاج تطور استمر خلال عدة مراحل تاريخية وعلى مساحة زمنية كبيرة تصل إلى عدة قرون . ففي عصر " كيوتو " أقام الأغنياء مدارس لأبنائهم ، " كيوتو " : عصمة اليابان من (٧٩٤ - ١١٩٢م) ، كما أسس الإمبراطور " تنشي " (٦٦٨ - ٦٧١) ، " مومو " (٦٩٧ - ٧٠٧) فى مدينة كيوتو عاصمة اليابان فى هذه الفترة أول جامعة يابانية . ثم أنشئت مجموعة من المدارس الإقليمية شيئاً فشيئاً تحت رقابة الحكومة ، وكان من حق متخرجيها أن يلحقوا بالجامعة وبعد اجتياز المتخرج من هذه الجامعة للامتحان المطلوب ، كان يمكنه أن يشغل أحد مناصب الدولة .

ولكن قيام الحرب الأهلية فى الشطر الأول من العهد الإقطاعي ، أوقف هذا النمو فى ميدان التعليم ، وأهملت اليابان فنون العقل إلى أن جاءت الحكومة العسكرية التي قامت عليها أسرة " طوكوجاوا " ، والتي أعادت السلام إلى ربوع اليابان والتي شجعت العلم والأدب ، وقد عدها " ايياسو " (١٦٠٣ - ١٦١٦) سبه أن يجد فى كل مائة من طائفة الساموراى (التي تحدثنا عنها من قبل فى مدخل الدراسة) ، لا يغرفون القراءة أو الكتابة .

وبحلول عام ١٧٥٥م كان جميع الأولاد الذكور فى رتبة الجندي المترجل يتلقون تعليماً نظامياً فى واحدة من مدارس الإقطاعيات التي وصل عددها إلى ٢٠٠ مدرسة تقريباً أو فى إحدى مدارس المعابد ، أو فى واحدة من المنشآت الأهلية العديدة ، وقد كانت الأعمال الحكومية فى إدارة الحكام العسكريين من أسرة طوكوجاوا - التي امتدت من القرن السابع عشر حتى القرن التاسع عشر - تعتمد على مقدرة الأفراد الواسعة الانتشار على القراءة والكتابة بالخط الكانجي .

كما أنشا " هياشي رازان " عام ١٦٣٠م في (بيدو) ، مدرسة لتخريج المعلمين في إدارة البلاد ، وفي الفلسفة الكونفوشيوسية ، ومن الجدير بالذكر أن هذه المدرسة تطورت فيما بعد وأصبحت هي جامعة طوكيو ، وفي سنة ١٦٦٦م أسس " كومازاوا " في " شيزوتاني " ، أول كلية في الأقاليم ، وأجازت الحكومة للمعلمين أن يلبسوا السيوف ، فينافسوا طائفة الساموراى " السيافين " في منزلتهم الاجتماعية ، وبهذا شجعت طلاب العلم والباحثين والكهنة أن يقيموا مدارس خاصة في المنازل ، والمعابد لتعليم الناس تعليماً أولياً وفي سنة ١٧٥٠م بلغ هذا النوع من المدارس (٨٠٠) ثمانمائة مدرسة يتعلم فيها ما يقرب من (٤٠٠٠٠) أربعين ألف من الطلاب ، وكانت كلها منشأة من أجل أبناء طبقة الساموراى ، وأما التجار والفلاحين ، فكان لابد لهم من أن يقنعوا بمحاضرات عامة فقط .

ومن الملاحظ أن التعليم الخاص ، كان يدير معظم العملية التعليمية في عهد طوكوجاوا وفي منتصف القرن الحادي عشر ، حرصت كل إقطاعية على أن يكون لها مدارسها الخاصة التي يتعلم فيها الشباب من طبقة الساموراي ، وقد وصل عدد المدارس إلى أكثر من (١٠٠٠) ألف مدرسة في ذلك العهد ، بالإضافة إلى مدارس الريف أو المعابد التي تعرف باسم " تيراكويا " . وكان المنهج الدراسي في هذه المعابد يقوم على تعليم المهارات الأساسية لعامة الناس ، مثل : تعليم القراءة والكتابة والحساب ، وقد بلغ عدد هذه المدارس في منتصف القرن التاسع عشر ، ما يقرب من (٥٠٠٠٠) خمسين ألف مدرسة تيراكويا في جميعَ أنحاء اليابان .

ويقال أن عام ١٨٦٨م ، شهد وصول عدد المتعلمين في اليابان إلى ٥٠% من الشعب الياباني ، وبعد ٤٠ عام ، تقريباً وفي عام ١٩١٠م ، وصلت اليابان إلى نسبة ١٠٠% في عدد الملتحقين بالمدرسة الابتدائية ، وهو نفس العدد الذي وصلته بريطانيا في العام نفسه . وفي عام ١٨٧٨م ، بدأ إرسال قواعد نظام تعليمي حديث مع بداية

تحديث اليابان فى العصر الميجي بعد ثلاث قرون من سيطرة الإقطاع فقد تبين للسلطة الجديدة أن نظام التعليم هو المدخل الأول لتحديث اليابان ، وجاء فى إعــلان النظـام التعليمي الحديث الذي نشر عام ١٨٧٢م : " نحن نتطلع إلى وقت لا يوجد فيه أمية فى أي منزل " ، وكما نص المرســوم الإمـبراطوري حـول التعليـم ، عـام ١٨٩٠م (**Imperial Rescript on Education**) ، على احترام الأبناء للآباء ، وعلى الطاعـة الدائمة لطريقة الإمبراطور فى التعليم الذي أعطانا إياه أسـلافنا الأبـاطرة علـى أن يراعيه أيضا خلفهم ، وهو معصوم على مر العصور ، وصحيح فى جميع الأمـاكن " ، وقد بدأ تعميم التعليم الإجباري بصورة فعلية فى عام ١٩٠٠م ، ولم تأت هذه السـنة إلا وكانت هناك أربع سنوات من التعليم الإلزامي إلى سنوات ، وبلغت نسبة الحضـور فى المدرسة الابتدائية نحو ٩٩% .

والمرسوم الإمبراطوري الذي اقتبسه بوشامب ، فيه : " تعلمون يا شـعبي : لقد أوجد أسلافنا الأباطرة إمبراطوريتنا هذه على أساس عريض ودائم ، ولقد غرسـوا الفضيلة بعمق وإصرار ، ولقد وجدت رعايانا دوما فى إخلاص وطاعة أسـرية مـن جيل إلى جيل ، إن هذا هو مجد الميثاق الأساسي لإمبراطوريتنا ، وهنا تكمن أهميـة نظامنا التربوي . نعم يا أبناء شعبي ، كونوا مطيعين لوالديكم ، متعاطفين مع إخوانكم وأخواتكم ، وبوصفكم أزواجاً يجب أن تعيشوا فى وئام ، وبوصفكم أصدقاء حقيقيين يجب أن تكونوا معتدلين ، وأن تنشدوا فعل الخير على الجميـع ، واصلـوا التعليـم واغرسوا حب الفنون ، واهتموا بتنمية القدرات العقلية والقوى الأخلاقيـة الكاملـة ، وأكثر من ذلك قدموا الصالح العام ، والاهتمامات العامة ، واحترموا الدستور وأطيعوا القوانين دائما ، وإذا ما دعي داعي الطوارئ فقدموا أنفسكم لخدمة أمتكـم بشـجاعة ، وبذلك فإنكم تحمون عرش إمبراطوريتنا المزدهرة المبادئ .... " .

وقد تم تقسيم التعليم إلى مستويات ثلاث متتابعة : الابتدائية والمتوسطة والجامعية وذلك فى عام ١٨٧١م وبعد أربعة سنوات فقط من بداية الحكم الميجي وتولى وزارة التعليم دورها فى إدارة التعليم الياباني والعمل فى خطة طموحة تهدف إلى توحيد التعليم وجعله على درجة عالية من المركزية والاتساق . وقد قامت وزارة التعليم بتقديم مزيد من التسهيلات لتطوير التعليم فى المدارس المتوسطة (١٢ - ١٧ عاماً) ، والدراسة العالية (١٨ - ٢٠ عاماً) ، كما أقيمت الجامعات فى خمس مناطق وهي جامعات : طوكيو ١٨٧٧م ، وكيوتو ١٨٩٧م ، وتوهوكو ١٩٠٧م وكيوشو ١٩١٠م ، وهوكايدو ١٩١٨م . وفى العام الذي تم فيه إنشاء جامعة هوكايدو ، أي ١٩١٨م تم البدء فى تحويل عدد من المعاهد الخاصة العليا إلى جامعات ليزداد عدد خريجي الجامعات بصورة كبيرة ، وكان معهد كيو (**Keio**) ، ومعهد واسيدا من أقدم تلك المعاهد وأكثر تمييزاً فى مستواها العلمي . وكان معهد " كيو " قد انفصل عن أكاديمية أسسها (فوكوزادا) قبل عصر ميجي ، وهو واحداً من المهتمين بالمعرفة الغربية ونشرها آنذاك . أما معهد واسيدا فقد أسسه (أوكومو فى عام ١٨٧٢م ، بعد أن طردته حكومة الأقلية عام ١٨٨١م . ومن الجامعات الأخرى فى اليابان والتي كانت قائمة فى ذلك الوقت جامعات " ميجي " و " ينهون " و " شو " وهي الجامعات التي توسعت وتطورت مع نهاية القرن التاسع عشر ، لتخصص أساساً فى تعليم القانون والحديث ، كما كانت مقار الجامعات السالفة الذكر فى طوكيو .

أما عن جانب التعاون الدولي والاستعارة من نظم التعليم الأجنبية ، فقد ارتبط هذا الجانب بتنفيذ سياسة اليابان التي وضحها المرسوم الإمبراطوري بنقل المعرفة والسعي نحو تحصيلها فى الإطار الدولي فى بداية العصر الميجي (١٨٦٨م) ، عصر التحديث ، ففي عامي (١٨٧٢ - ١٨٧٣م) ، بدأت أشهر البعثات الرسمية اليابانية ، وأبعدها أثراً ويطلق عليها بعثة ايواكورا (**Iwakura**) والتي استمرت

طوال العامين السابق ذكرهما . وضمت البعثة ايواكورا ، واوكوبو ، وكيدو ، وايتو ، ومعهم أكثر من أربعين قائداً من أشهر رجالات الحكومة وكان مقصد هذه البعثة الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا . وقد عادت هذه البعثة إلى اليابان تحمل تقريراً مطولاً تؤكد فيه دون مواربة تخلف اليابان عن الحضارة الغربية وحاجاتها إلى التعليم والإطلاع على معرفة الغرب وعلومه . ولكن تقرير هذه البعثة لم يخلو من الإشارة إلى الإطار الثقافي والمجتمعي الغربي ، فقد أشارت فى تقريرها إلى نقاط القوة والتميز فى الشعب الياباني بالمقارنة مع الدول التي زارتها ومن أهم هذه النقاط : خلو اليابان من مشكلات التعصب الديني . كما أن هذا التقرير الذي قدمته البعثة كان هو الدافع إلى اتخاذ شعار مشهور هو : " قلدوا الغرب ، ثم اسبقوه " وفى إطار التعاون الدولي والاستعارة ، قامت اليابان باستقدام الخبراء الألمان وذلك لتنظيم الجامعات الجديدة ، والمدارس الطبية . كما استقدمت اليابان الأمريكي ديفيد موراي (**Murray**) فى عام ١٨٧٣م ، لإنشاء نظام حديث للتعليم ، وموراي أستاذ فى جامعة روتجرز الأمريكية (**Rutgers**) وقد عمل مديراً للتعليم لمدة ٥ سنوات فى الفترة من ١٨٧٣م إلى ١٨٧٨م ومن الجدير بالذكر أن نظام التعليم فى اليابان قد ركز على نموذج المنهج الدراسي الأمريكي للاستفادة منه فى نظام التعليم الياباني .

كما أنشأ اليابانيون مدينة تسمى ميجي مورا (**Meiji Mura**) على نمط مدينة وليامزبرج الأمريكية فى ولاية فرجينيا وذلك عام ١٨٧٥م ، ومن الأثار التي تم الاحتفاظ بها فى تلك المدينة منزل مكون من حجرة دراسية مشابهاً لما كان موجوداً فى مدينة بوسطن الأمريكية فى نفس الفترة ، وبها كتب دراسية أمريكية استخدمها اليابانيون فى هذه الفترة . وقد قال رونالد دور الإنجليزي المهتم بدراسة اليابانيات ـ أنه بحلول عام ١٨٦٨م – لم يكن أفراد الشعب الياباني " مجرد كيس من البطاطس " ، أي أنهم لم يكونوا خاملين يستقبلون الأفكار الغربية دون فعل من جانبهم وإنما كانوا جاهزين له ، فاعلين بعد استيعاب وفهم له ، مطورين لما حصلوا عليه .

ويقول إدموند كنج : " إنه مع نهاية السبعينات من القرن العشرين رأي اليابانيون أن عليهم الكف عن الاقتباس ــ من الناحية التعليمية وغيرها ــ وإنتاج شئ ذاتي وقد يكون لذلك أهمية بالغة فى العديد من البلدان الأخرى ــ فى البلدان عالية التصنيع بالدرجة الأولى – وفى بقية آسيا بعد ذلك ، واتخذ المبدأ الذي أعلنه الإمبراطور ميجي فى عام ١٨٦٨م " المعرفة سوف يبحث عنها ويقتفي أثرها فى كل أنحاء العالم " الشكل التنفيذي عن طريق :

١-إرسال الطلاب اليابانيين إلى كل من إنجلترا ، وفرنسا ، وألمانيا ، والولايات المتحدة الأمريكية ، وذلك بهدف تعلم أسرار لتكنولوجيا والإنتاج الغربي .

٢-دعوة الخبراء الأجانب إلى اليابان من أجل مساعدتها فى إنشاء العديد من المعاهد والمؤسسات وشبكات السكك الحديدية ، وتقديم طرق الزراعة الحديثة وكتابة مواد الدستور الياباني أيضاً .

ومما ساعد على التجانس الشديد نظام التعليم الياباني وما تبع ذلك من أثار تتوافق مع طبيعة النظام العام فى المجتمع الياباني الذي ذكرنا ملامحه فى مدخل هذا الفصل الأيديولوجي ، قيام النظام التعليمي بتطبيق المركزية الشديدة منذ تولى وزارة التعليم عام ١٨٧١م شئون التعليم فى اليابان ، ففي عام ١٨٧٢م ، تم وضع خطة تعليمية طموحة ، قسمت فيها اليابان إلى مقاطعات عددها ٨ ثمانية فى المستوى الجامعي و (٣٢) أثنين وثلاثين فى المستوى المتوسط وإلى (٢١٠) مائتان وعشرة فى المستوى الابتدائي . وفى عام ١٨٩٣م وصل عدد المدارس الابتدائية إلى ١٣ ألف مدرسة تستوعب ٤٦% من الأطفال الذكور بالإضافة إلى ١٧% من الأطفال الإناث : كما (استعار) بوزارة التعليم فى هيكلة النظام التعليمي الحديث نموذج الإدارة الفرنسي ، وإن كانت الصعوبات المالية قد وقفت أمام تحقيق هذه النموذج .

وفى محك الحديث عن استعارة اليابان للمنهج التربوي الأمريكي ونظام الإدارة التعليمية الفرنسي ، للسير على هداه فى نظامها التعليمي طبقت اليابان المبدأ القائل : " قلدوا الغرب ثم اسبقوه " ، وجاء عام ١٨٨٠م ، ليشكل علامة مميزة على انتهاء الاتجاه نحو الاستعارة التربوية وتقليد الغرب فى اليابان ، وعلى بداية اتجاه آخر أكثر تطلعاً نحو القومية اليابانية ، فقد قدمت اليابان إلى مدارسها مقرر ذو طابع قومي فى التربية المهنية والخلقية أطلق عليه " شوشن " ، وأصبح جزءاً من المنهج الدراسي فى مدارس اليابان وظل قائماً حتى نهاية الحرب العالمية الثانية .

وكان هذا المنهج يتضمن مجموعة من القواعد الموروثة فى اليابان أهمها واجبات الولاء والإخلاص والطاعة والانتماء للأرض اليابانية وروح الجماعة وكان واحداً من أبرز آليات التناسق الثقافي فى كافة أنحاء الإمبراطورية اليابانية قبل الحرب

وإن كنا قد تحدثنا هنا عن التطور التاريخي للنظام التعليمي فى اليابان - ولكن حتى الحرب العالمية الثانية - فإن بقية التتبع التاريخي سيتم فى الصفحات التالية من خلال عرض سياسات وأهداف وتنظيم عمليات النظام التعليمي فى شكل يحقق منهجية الكتاب فى الربط مع أيديولوجية النظام العالمي الجديد ، أو المتغيرات العالمية المعاصرة وتأثيراتها فى منطقة شرقي وجنوب شرقي آسيا بصفة خاصة .

ويمكن وضع أهم ملامح الفترة التاريخية سالفة الذكر فى شكل يتضمن فلسفة التعليم ، وأهدافه ، وسياساته ، ومناهجه ، وتنظيمه ، وعلاقته بالنظم الأجنبية كما يلي :

١- فى عصر كيوتو ، تم إنشاء المدارس لتعليم أبناء الإقطاعيين .

٢- تم إنشاء جامعة كيوتو كي تستقبل أبناء هذه الطبقة المتخرجين من المدارس الإقليمية التي يديرها الإقطاع ، وذلك بهدف شغلهم مناصب الدولة ، بعد اجتياز الامتحان المطلوب .

٣-تعطل تنفيذ هذه السياسة ، حتى عصر طوكوجاوا (١٦٠٣ - ١٨٦٧م) بسبب الحرب الأهلية .

٤-يتم تعليم أبناء طبقة السيافين (الساموراي) فى مدارس الإقطاعيات وهي الطبقة المتميزة بعد الأسرة الحاكمة . أما أبناء الشعب (العامة) فكانوا يتلقون تعليمهم فى المدارس الريفية ، التي كان مقرها معابد " تيراكويا " .

٥-أدى تولي إدارة أعمال الحكومة فى عهد طوكوجاوا إلى تشجيع تعلم القراءة والكتابة من قبل اليابانيين سواء فى مدارس الإقطاعيات أو مدارس المعابد " تيراكويا أو المنشآت الأهلية .

٦-تم إنشاء أول مدرسة لتخريج المعلمين فى " بيدو " عام ١٦٣٠م ، وكان عمل هؤلاء بعد التخرج فى مجالات الإدارة الحكومية والفلسفة الكونفوشيوسية .

٧-شجعت الدولة الطلاب والباحثين وكهنة المعابد على إقامة المدارس الخاصة الأهلية فى المنازل والمعابد للتعليم الأولى ، وقد وصل هذا النوع من المدارس الخاصة إلى حوالي ٨٠٠ مدرسة عام ١٧٥٠م .

٨-كانت كل الملامح السابقة للتربية اليابانية ، محك تأسيس نظام تعليمي حديث فى بداية العصر الميجي . حيث شهد عام ١٨٦٨م ، بداية إرسال قواعد التعليم الحديث فى اليابان وبداية النهضة ، حيث كانت سياسة الدولة تؤكد على أن التعليم هو السبيل الأول لتحديث اليابان .

٩-جاء فى إعلان النظام التعليمي الحديث عن ١٨٧٢م ومع إنشاء أول وزارة للتعليم "نحن نتطلع إلى وقت لا يوجد فيه أمية فى أي منزل " وكان الإعلان الإمبراطوري عام ١٨٩٠م ، بمثابة وضع خطوط عريضة لسياسة التعليم سواء فى داخل البلاد أو فى الاستعانة بالخبرة الأجنبية ، حيث تم إرسال البعثات العلمية إلى الخارج واستدعاء الخبراء الأجانب إلى اليابان ، كل ذلك من أجل التعليم

والتدريب ، وشهد عام ١٩٠٠م بداية تعميم التعليم وإلزاميته لمـــدة (٤) أربعـــة سنوات ، امتدت فيما بعد إلى (٦) سنوات .

١٠- بعد فترة من الاستعانة بالمناهج التربوية الأمريكية ركز اليابـــانيون جـــهودهم التربوية من أجل منهج ياباني تربوي يستمد مقوماته من الفلسفة الكونفوشيوســـية والبوذية معاً ، ومن عقيدة (شنتو التي سبق تناولها فى المدخـــل الأيديولوجـــي ، وجاء منهج " شوشن " ذو وجهة يابانية يقوم على المبادئ الخلقية والمهنيـــة فـــى التعليم ، ويكون جزءاً من المنهج الدراسي ويكون إلزامياً ، مما ساهم فى بناء قيـم الانتماء إلى اليابان .

١١-أقيمت الجامعات اليابانية فى خمسة مناطق فى طوكيو عام ١٨٧٧م ، وفى كيوتـو عام ١٨٩٧م ، وفى سينداي جامعة هوكايدو عام ١٩١٨م ، وفى فوكوكا جامعـــة كيوشو عام ١٩١٠م . ويمكن تناول تنظيم المدارس اليابانية وتطورها ، أيضا فى هذا المحور الذي تم اشتقاقه من التناول السابق لتاريخ التربية اليابانية ، فقد كـانت هذه المدارس على النحو التالي :

١-المدارس الإقطاعية (الهانكو) ، قد تم إنشاؤها ، قبيل عام ١٧٥٥م ، وكانت هـذه المدارس مخصصة لتعليم أطفال طبقة المحاربين أو السيافين (الساموراي) .

٢-مدارس المعابد (التيراكويا) ومكانها المعابد البوذية ، وكانت مخصصة للتعليـــم الابتدائي لأبناء الفلاحين والتجار وعامة الشعب .

٣-مدارس (الجوكو) ، وكانت مخصصة لأبناء الفلاحين من الطبقة المرموقة ، وقد تميزت بدرجة من الاستقلالية ، وكانت تقوم على خدمة الأهداف العامة للشعب .

٤-كان التحاق البنات بمدارس المعابد (تيراكويا) وبعض مدارس (شيجوكو) .

٥-قامت المعاهد الدينية الشعبية فى المعابد البوذية ، ومقار المنظمات أو الجمعيـــات الدينية الشعبية الكونفوشيوسية ، التي كانت تركز على الطـــابع الخلقـــي . وقـــد

انتشرت هذه المعابد فى عصر طوكوجاوا والفترة التي سبقت حكم هذه الأسـرة ، كما كانت هذه المعابد ، تخدم الاحتياجات الطبقية .

ويمكن القول أن مدارس الإقطاع (هانكو) ، كانت تخدم هدفين أساسيين هما :

١-العمل على تنقيح التعليم من أجل إيقاظ الوعي فى حياة البوشيدو التي تأثرت كثيراً خلال فترة العزلة الطويلة .

٢-العمل على خلق التكنوقراطية اللازمة لإنجاز سياسة إثراء اليابان وتقوية الجيش . وفى إطار من العمل على تثبيت دعائم القيادة السياسية والاقتصادية للإقطـاعيين . ومن الملاحظ أن تمويل هذا النوع من المدارس كان يتم من خزينة الإقطـاعيين . أما مدارس " تيراكويا " ، فكانت تؤهل للالتحاق بمدارس الإقطاع . وكـان يقـوم بالتدريس فيها كهنة المعابد البوذية ، وقد تطورت هذه المدارس فيما بعـد لتعلـم عامة الناس العلم والأدب وتقوم بالتثقيف . ويعود الفضل إلى مدارس التيراكويـا فى تعليم ٢٠% من الشعب حتى نهاية عصر طوكوجاوا .

ومدارس (شيكوجو) و (جوكو) ، كانت تمثل التنظيم الجديد للمدارس حيث كان الطلاب والمعلمون يعيشون معاً فى بيوت خاصة للتدريس . كما كان التعليم يتـم فى جو من الصداقة والعلاقات الشخصية . وقد انقسمت هذه المعاهد (الأكاديميـات) إلى معاهد خاصة بالتعليم الصيني ، وأخرى للتعليم العام وثالث للتعليم الغربي ، وقـد استطاعت هذه المعاهد الخاصة تجديد تنظيمها ومناهجها ، حيث كـانت لا مركزيـة الإدارة وغير خاضعة لسلطة الحكومة أو الإقطاع .

تنظيم التعليم فى اليابان (١٩١٢ - ١٩٥٢م)

شهدت الفترة من نهاية حكم الإمبراطور ميجي وحتى عام ١٩٥٢م ، الذي وقعت فيه اتفاقية بوتسدام ، وانتهاء الاحتلال الأمريكي لليابان ، تغيرات مهمة في سياسات التعليم وتنظيمه فى اليابان . كما أن الاحتلال الأمريكي فرض ما يعرف بالإصلاحات الأمريكي للتعليم الياباني ، ويمكن تناول ذلك على النحو التالي : أكد منهج التعليم فى المدارس اليابانية قبل ١٩٤٥م على روح الانتماء والقومية اليابانية ، وكان ذلك قد ظهر واضحاً خلال (١٩٠٤ - ١٩٠٥م) فترة الحرب الروسية اليابانية حيث كانت محاور التعليم فى ذلك الوقت تدور حول الحرب والحاجة إلى التضحية ، كما دارت أمثلة مدرسي العلوم والرياضيات حول استخدام الغواصات والطوربيدات والبريد عن طريق الحمام الزاجل والموضوعات ذات الصبغة العسكرية وظل الأمر كذلك ، أي ظهور الطابع العسكري فى مناهج التعليم ، حتى عام ١٩٣٨م ، عندما أكمل العسكريون سيطرتهم على النظام التعليمي ، بدافع بناء الروح القومي ، وعين الجنرال اراكي سادا " وزيراً للتعليم "

أولاً : نظام التعليم الياباني فى فترة بعد الحرب العالمية الثانية (١٩٤٥م وما بعدها)

لا أقل أن وصف الإمبراطورية اليابانية التي تعرضنا فى الصفحات السابقة إلى السمات العامة لمجتمعها وأيديولوجيتها وعلاقاتها الخارجية وسياسات وبرامج التنمية التي طبقتها وعلاقاتها الدولية وتطور اقتصادياتها ونموها ، بأنها قد تعرضت لأعنف زلازلها ولكن غير الطبيعية ، ففي شهر أغسطس ١٩٤٥م ، قتل من البشر ما يقرب من المليونين بالإضافة إلى عدة ملايين من الجرحى ومشوهي الحرب ، وكانت المعاناة على أشدها فهناك ١٨ مليون من العاطلين ، ٤ آلاف مدرسة مدمرة تدميراً كاملاً ، وآلاف المدارس التي هدمت أو أصيبت إصابات شديدة ، ثم عجز كبير في إعداد المعلمين وفى أدوات التدريس .

بالإضافة إلى أعداد من المعلمين فى الخدمة الذين يجرى التأكد من نزعاتهم الشخصية نحو الروح القومية والعسكرية ، أي أن العوامل السياسية الداخلية قد أثرت أيضا تأثيرات سلبية شديدة على النظام التعليمي .

أما العوامل السياسية الخارجية ، فقد تمثلت فيما فرضه الحاكم العسكري الأمريكي (ماك آرثر) من شروط للمستعمر للتأكد من محو آثار الروح القومية العسكرية بين اليابانيين وتمثلت أهداف الحاكم العسكري الأمريكي فى :

أ) تجريد اليابان من النزعة العسكرية **Demilitarization**

ب) وضع اليابان على طريق الديموقراطية **Democratization**

ج) وتقليص قوى المركزية فى السلطة اليابانية **Decentralization**

وفى قطاع التعليم الياباني استدعى الحاكم العسكري بعثة تربوية أمريكية مكونة من ٢٧ عضواً من كبار التربويين الأمريكيين برئاسة ستودارد واسحق كاندل وذلك فى شهر مارس ١٩٤٦م ، وقد دار عمل هذه البعثة حول المحاور التالية :

أ) دراسة العوامل الثقافية المؤثرة فى كافة نواحي الحياة اليابانية .

ب) دراسة القضايا التربوية المعاصرة والمشكلات المرتبطة بها .

ج) جمع البيانات عن كافة المعاهد التعليمية عن طريق الملاحظة المباشرة .

د) وضع خطة إصلاح تربوي وفق الرؤية الأمريكية .

وقد قدمت اللجنة تقريرها عن كل الذي درسته وسبل إصلاح النظام التربوي وفق الرؤية الأمريكية خاصة وأن ماك آرثر ، قد أنشأ قطاع مدني خاص بالمعلومات والتربية **Civil Information and Education** يعمل من خلال القيادة العليا لقوات الحلفاء ويفرض توجيهاته على وزارة التربية اليابانية التي كانت تتسم إدارتها للتعليم بالمركزية الشديدة .

وقد أعتبر تقرير هذه اللجنة بمثابة الإطار التوجيهي ، الـــذي انطلقــت منــه عمليات الإصلاح والتجديد التربوي ، وأهم السمات البارزة فى هذا التقرير :

١-إنه عمل على تفتيت قوى المركزية الشديدة التي اشتهر بها نظام التعليم اليابـاني ، وذلك بغرض تهيئة المناخ المناسب للمعلمين للنمو المهني .

٢-أصبح على اليابان أن تطبق النظام التعليمي الأمريكـــي ، أو بعــض تنظيماتــه وعملياته ، فكان السلم التعليمي (**Educational Ladder**) ٦ سنوات للابتدائـي ، ٣سنوات للمتوسط ، ٣ سنوات للتعليم الثانوي وعلى أن تكون الســـنوات التســع الأولى إلزامية وكذلك مجانية .

٣-تدريس العلوم أو الدراسات الاجتماعية مكان يعرف باسم منهج (الشوشن) الـذي تحدثنا عنه من قبل والذي كان يتخلل كافة المناهج الدراسية فى المدارس اليابانية ، وقد عد تدريس هذا المنهج سبباً رئيسياً للروح القومية المتشددة التـــي ارتبطــت بالنزعة العسكرية فى فترة ما قبل الحرب العالمية الثانية .

٤-التشديد على برامج التربية البدنية والتربية المهنية فى كل المراحل التعليمية .

٥-لقي تعليم الكبار دفعة قوية ، نحو تطوير برامجه .

٦-وجه إلى ضرورة إعداد المعلم فى المستوى الجامعي لمدة ٤ سنوات .

٧-إحياء اللغة اليابانية المكتوبة .

وقد آثار هذا التقرير التربوي لبعثة كاندل فى إشاراته نحـــو إحيــاء اللغــة اليابانية المكتوبة خلافاً وزوبعة كبرى فى اليابان حيث عارض اليابانيون التدخل فـــي أمر جوهري بالنسبة الأيديولوجية مجتمعهم وهو اللغة اليابانية وما يرتبــط بــها مــن موروث ثقافي . ومن الملاحظ أن دعوة التقرير إلى تفتيت عضد المركزية فـــي إدارة التعليم الياباني كانت من الأمور التي تمسك بها ماك آرثر ، حيث كــان مقتنعــاً بــأن المركزية الشديدة التي تدير بها السلطة اليابانية أمور البلاد كانت وراء تلقين الشــباب

روح الحرب والنزوع إلى العسكرية ومن بعد ، آمن اليابانيون بفكرة اللامركزية في إدارة التعليم على اعتبار أنها تؤدي إلى غرس مبادئ الديموقراطية واحترام الرأي الخاص بالجماعة ، الذي يرتبط بشخصيتهم القومية والذي أشرنا أليه في مدخل الدراسة من قبل . وقد بدأ اليابانيون فى تطبيق ذلك أي التخفيف من شدة المركزية والاتجاه نحو اللامركزية فى عام ١٩٤٨م وما تلاه ، حيث أقر تشريع يقضي بتقليص معظم سلطات وزارة التربية ، حيث حددت سلطاتها فى توجيه النصائح ، وجمع البيانات وإجراء بعض الدراسات والبحوث التي ترتبط بالتعليم ، كما ألغى نظام التفتيش على المدارس تماماً .

إلا أن هذه المعضلات السياسية والعسكرية ، كانت بمثابة موجهات جديدة لإدارة التغيير التربوي فى اليابان ، كي يستعيد زمام الأمور فى فترة ما بعد الاستقلال وتبدأ إعادة البناء التربوي من جديد ، ولكن وفق الرؤية اليابانية ، وإن كانت قد استفادت من الخبرات الوافدة مع برنامج الإصلاح التربوي الأمريكي .

ثانياً : تحليل مكونات نظام التعليم فى اليابان

أسست اليابان نظاماً تعليمياً متعدد المسارات وذلك حتى نهاية الحرب العالمية الثانية . (ستشير إليه الدراسة فيما بعد) ، وقد كانت مخرجات هذه النظام محققة لسياسته وأهدافه فى إعداد أفراد المجتمع للعمل بقطاعاته المتعددة ، فى بلد ذو شح شديد فى الموارد الطبيعية ، وظروف بيئية قاسية وإعداد هؤلاء الأفراد أيضا لتولى المراكز القيادية المميزة التي تقود تغيير المجتمع وتنمى جوانب الإدارة والعزيمة القوية والتصميم على بناء مجتمع متميز .

فى ظل متغيرات ثقافية عالمية متواترة ، وقد طبق اليابانيون نظام التعليم ذو المسار الواحد (٦- ٣- ٣) ، أثناء احتلال الأمريكان لبلادهم بعد الحرب ، ولكنهم عادوا إلى نظامهم التقليدي ذو عدة مسارات عند بداية الثانوية ، بعد ١٩٥٢م .

ولابد من التأكيد هنا على ، قيام التعليم الجامعي ومعاهد التعليم العالي في اليابان فى فترة ما قبل عام ١٨٧٧م ويمكن مراجعة ذلك فى الصفحات السابقة عند حديثنا عن نشأة الجامعات اليابانية فى طوكيو وكيوتو وغيرها .

موجهات نظام التعليم فى فترة ما بعد الحرب

يمكن تحديد هذه الموجهات فى شكل السياسة التعليمية التي وضعتها حكومة اليابان فقد أقر دستور ١٩٤٦م الحقوق والتوجيهات الأساسية فى تلقي التعليم على النحو التالي : " يتمتع الشعب كافة بحق الحصول على تعلم متكافئ بما يتفق مع قدرات كل فرد ووفقاً لما ينص عليه القانون ، ويلتزم جميع أفراد الشعب بتوجيه كافة البنين والبنات ممن هم تحت رعايتهم للحصول على التعليم العام الذي ينص عليه القانون ، ويتاح هذا التعليم الإلزامي مجاناً " .

كما حدد القانون الأساسي للتعليم الذي سن عام ١٩٤٧م ، أهداف ومبادئ التعليم تمشياً مع روح الدستور ، وتقرر مقدمة القانون الأساسي ما يلي : " سوف تحترم الكرامة الفردية ونسعى لتنشئة هؤلاء الناس الذين يحبون الصدق والسلام في الوقت الذي سنسعى فيه أيضا لنشر التعليم الذي يهدف إلى إيجاد ثقافة فردية عالية وشاملة فى كل مكان " .

ونلاحظ أن أحد المبادئ الرئيسية المهمة التي جاءت فى القانون ، هي المساواة فى فرص التعليم بين كافة الأفراد بما يتفق مع قدراتهم ، ويحظر القانون التمييز بين الأفراد على أساس العرق أو العقيدة أو الجنس أو الوضع الاجتماعي أو الاقتصادي أو الأصل العائلي ، كما يسمح بالتعليم المختلط (**Co-Education**) .

وتؤكد السياسة التعليمية على وضع الدراسات الاجتماعية فى إطار المناهج المدرسية العامة بما يتفق مع القانون الأساسي للتعليم الذي يشجع أيضا إقامة مؤسسات تعليم الجماهير مثل المكتبات والقاعات الشعبية والمتاحف .

وقد اقتصرت الموجهات هنا على الجانب التشريعي والقانوني الذي يقنن لسياسة التعليم وأهدافه ، ولا يمكن فصل هذا الجانب عن الموجهات التي ترتبط بعملية التحليل الثقافي وعوامله طويلة المدى **Long Range Factor** التي استخدمها الباحث هنا فى بداية هذه الدراسة والتي تعطي العمق المطلوب لفهم آليات عمل النظام التعليمي وتوجيهه فى ضوء متغيرات النظام العالمي سواء فى الفترة الحرب العالمية الثانية أو ما بعدها .

هيكل التعليم اليابانى

التعليم الإلزامى

ينبغي على كافة الأطفال بين سن (٦ - ١٥) سنة ، حضور ٦ سنوات فى المدرسة الابتدائية ، وثلاث سنوات فى المرحلة الإعدادية (المتوسطة) كما تقوم الحكومة المركزية والمحليات بتزويد أطفال الأسر الفقيرة بمنح خاصة تغطي نفقات الغذاء المدرسي والرحلات المدرسية والمتطلبات المدرسية الأخرى والرعاية الصحية وغيرها ، كما توجد مدارس خاصة تتقاضي أجور ومتوفرة للراغبين فى ذلك فى كافة مراحل التعليم وحتى الجامعة ولكن يخضع القبول فيها لشروط خاصة (إجراءات الاختبار) .

وعلى الرغم من أن كل مدرسة ابتدائية تقوم بتنظيم مناهجها فى ضوء الأوضاع المحلية ، إلا أنها تعتمد بالدرجة الأولى على ما تقرره وزارة التعليم من موضوعات للدراسة ، حيث يتم اختيار الموضوعات التي يجب دراستها وعدد ساعات لكل موضوع ، ومن موضوعات الدراسة فى المرحلة الابتدائية : اللغة اليابانية ، والدراسات الاجتماعية ، والحساب ، والعلوم ، والموسيقى ، والفنون والحرف اليدوية والتدريب المنزلي ، ثم التربية البدنية ، كما تحتل التربية الخلقية مكانة خاصة . وتوزع هذه الموضوعات على ما يقرب من ٣٥ درساً لكل موضوع على مدار العام

حوالي درس واحد أسبوعيا . كما أن النشاط مثل مجالس الفصول ونـــوادي النشـــاط والاحتفالات والجوانب الثقافية والرحلات المدرسية وغيرها ، وتمثل نسبة ٣٥ درســـا في العام خلال السنوات الثلاثة الأولى ، ثم ترتفع إلى ٧٠ درساً في العام في الســنوات التالية ، وتركز المناهج بشكل واضح على اللغة اليابانية والحساب والتربية البدنيـــة . ويمكن مراجعة ذلك في جدول المقررات (١)

جدول (١)

يبين عدد الساعات الدراسية لكل موضوع دراسي

في المرحلة الابتدائية في نظام تعليم اليابان

الموضوع	السنة الدراسية					
	١	٢	٣	٤	٥	٦
اللغة اليابانية	٢٨٢	٣٨٠	٢٨٠	٢٨٠	٢١٠	٢١٠
الدراسات الاجتماعية	٦٨	٧٠	١٠٥	١٠٥	١٠٥	١٠٥
الحســـاب	١٦٣	١٧٥	١٧٥	١٧٥	١٧٥	١٧٥
العلـــوم	٦٨	٧٠	١٠٥	١٠٥	١٠٥	١٠٥
الموسيقـــى	٦٨	٧٠	٧٠	٧٠	٧٠	٧٠
الفنـــــون	٦٨	٧٠	٧٠	٧٠	٧٠	٧٠
الأعمال المنزلية	–	–	–	–	٧٠	٧٠
التربية الرياضية	١٠٢	١٠٥	١٠٥	١٠٥	١٠٥	١٠٥
التربية الأخلاقية	٣٤	٣٥	٣٥	٣٥	٣٥	٣٥
أنشطة أخرى	٣٤	٣٥	٣٥	٧٠	٧٠	٧٠
جملة الساعات المقررة	٨٥٠	٩١٠	٩٨٠	١٠١٥	١٠١٥	١٠١٥

التعـــليم الثانـــوى

تنقسم المدرسة الثانوي فى تنظيم التعليم الياباني ، إلى ثلاثة أنواع من المدارس الثانوية ، مدارس الدوام الكامل ، ومدارس الدوام الجزئي (وهـــو مســـائي غالبـــاً) ومدارس المراسلة أي (٣ مسارات للتعليم الثانوي) ، أما عن مدد الدراســـة ، ففـــي النوع الأول أي الدوام الكامل : ٣ سنوات وفى النوع الثاني والثالث ٤ سنوات علـــى الأقل ، وقد تم تسجيل ٩٧.٢% طالباً من مجموع طلاب المدارس الثانوية فى نظـــام الدوام الكامل وذلك عام ١٩٨٦م ، أي أن نسبة الالتحاق بالنوعين الثاني والثالث مـــن المدارس الثانوية لم نصل بعد إلى نسبة ٣% وكانت ٦% قل هذا التاريخ .

والجدول التالى يوضح عدد الساعات الدراسية لكل موضوع دراســـي خـــلال العام فى المرحلة الثانوية الدنيا (زمن الحصة ٥٠ دقيقة فى المرحلة الثانوية) .

جدول (٢)

عدد الساعات الدراسية فى المرحلة الثانوية الدنيا

الموضوع	السنوات الدراسية		
	١	٢	٣
اللغة اليابانية	١٧٥	١٤٠	١٤٠
الدراسات الاجتماعية	١٤٠	١٤٠	١٠٥
الحســـاب	١٠٥	١٠٥	١٤٠
العلـــوم	١٠٥	١٠٥	١٤٠
الموسيقـــى	٧٠	٧٠	٣٥
الفنـــــون	٧٠	٧٠	٣٥
الأعمال المنزلية	١٠٥	١٠٥	١٠٥
التربية الرياضية	٧٠	٧٠	١٠٥
التربية الأخلاقية	٣٥	٣٥	٣٥
أنشطة أخرى	٧٠	٧٠	٧٠
مواد اختيارية	١٠٥	١٠٥	١٤٠
جملة الساعات المقررة	١٠٥٠	١٠٥٠	١٠٥٠

المصدر : بيومي محمد ضحاوي : التربية المقارنة ونظم التعليم (مرجع سابق) ، ص ٢٧٧ .

التعليم العالـــى

أقيمت جامعات طوكيو ١٨٧٧ ، وكيوتو عام ١٨٩٧م ، وتوهوكـــو ١٩٠٧م ، وكيوشو ١٩١٠م ، وهوكايدو ١٩١٨م . وتنقسم الجامعات إلى حكومية ومحلية وأهليـة والجامعات الحكومية موزعة على المدن الكبرى فى جميع أنحاء اليابان ، بحيث توجـد فى كل مقاطعة - على الأقل – جامعة ، واليابان تتكون مـــن ٤٦ مقاطعـــة وتخضـــع الجامعات اليابانية الحكومية لإشراف وزارة التعليم ، أما الجامعات المحليـــة فتخضـــع لإشراف السلطات المحلية بالمقاطعات وقد روعي عند إنشاء الجامعات ســـد حاجـــات المقاطعة التي أقيمت فيها ، ويصل عدد الجامعات الأهلية إلى عدد يزيـــد عـــن عـــدد الجامعات الحكومية والمحلية معاً وبعض الجامعات الأهلية (الخاصة) تتمتع بمنزلـــة علمية تفوق الجامعات الحكومية فيما عدا جامعة طوكيو ، وللجامعة فى اليابان ثـــلاث وظائف أساسية هي :

١) تزويد المجتمع بالكثير من الخبرات المهارات الفنية والإدارية لدفع عجلة التنميـــة الاقتصادية وتنشيط خططها .

٢) القيام بالبحوث والدراسات التي تستهدف إيجاد حلول لمختلف المشكلات التي قـــد تقف فى سبيل النمو الاقتصادي والاجتماعي .

٣) ترسيخ النظم والقيم والمعايير والاتجاهات اللازمة لتشجيع التقدم التقني ، فالتقنيـــة الحديثة معرفة وخبرة وأساليب ووسائل هي وليدة تربية علمية ، تعطـــي العلـــوم الطبيعية والفنون القيمة التطبيقية ما تستحق من اهتمام فى مناهج وبرامج معاهدها الفنية المتوسطة والعليا وكلياتها العلمية والهندسية وتبني فلسفتها وتحدد أهدافها بما يدعم ويلائم التقدم العلمي .

ويبلغ عدد الكليات التقنية فى اليابان ٦٢ كليـــة ، كمـــا يبلـــغ عـــدد المعـــاهد المتخصصة ٥٧١ معهداً وعدد الكليات الجامعية ٤٩٠ ، وهذه الإحصائية تبين أرقـــام

عام ١٩٨٨م ، أي أن مؤسسات التعليم العالي تنقسم إلى ٣ أقسام (جامعات ، كليات فنية ، معاهد عليا) وتتيح الجامعات فرصة الدراسات العامة قبل التخرج والدراسات العليا بعد التخرج ، ومدة الدراسة فى الكليات الجامعية ٤ سنوات للحصول على درجة البكالوريوس أو الليسانس ، فيما عدا دراسة الطب وطب الأسنان التي تستمر لمدة ٦ سنوات .

والجدول التالي يوضح عدد الجامعات الحكومية والمحلية والخاصة (الأهلية) وكذلك الكليات الفنية (التقنية) والمعاهد العليا وأعداد الطلاب وهيئة التدريس .

جدول (٣)

يبين أنواع مؤسسات التعليم العالي وأعضاء هيئة التدريس وأعداد الطلاب

نوع المؤسسة	أنواع وعدد مؤسسات التعليم العالى					أعداد الطلاب بالألف		
	حكومى	محلى	أهالى	مجموع	عدد هيئة التدريس	ذكور	إناث	إجمالى
الكليات الفنية	٥٤	٤	٤	٦٢	٤	٤٧	٢	٤٩
المعاهد العليا	٣٧	٥١	٤٥٥	٥٤٣	١٨	٣٨	٣٣٣	٣٧١
الجامعات	٩٥	٣٤	٣٣١	٤٦٠	١١٢	١٤١٤	٣٤٣	١٨٤٨
الدراسات العليا	–	–	–	–	–	٦١	٩	٧٠

والمعاهد العليا ، تتيح فرصة الدراسة لمدة ٢ أو ٣ سنوات ، بعد التخرج من المدرسة الثانوية ، كما يمكن أن تعد الدراسات التي تلقاها الطالب منفصلة واجتاز امتحاناتها فى هذه المعاهد ، جزءاً من الدراسات التي تؤدي للحصول على درجة البكالوريوس أو الليسانس ، ويتطلب القبول فى الكليات لتقنية إكمال الدراسة في

المرحلة المتوسطة (الإعدادية) أو الثانوية الدنيا ، حيث تقدم هذه الكليات ٥ سنوات من الدراسة الكاملة لتدريب الفنيين ، وقد أنشئت هذه الكليات فى عام ١٩٦٢م .

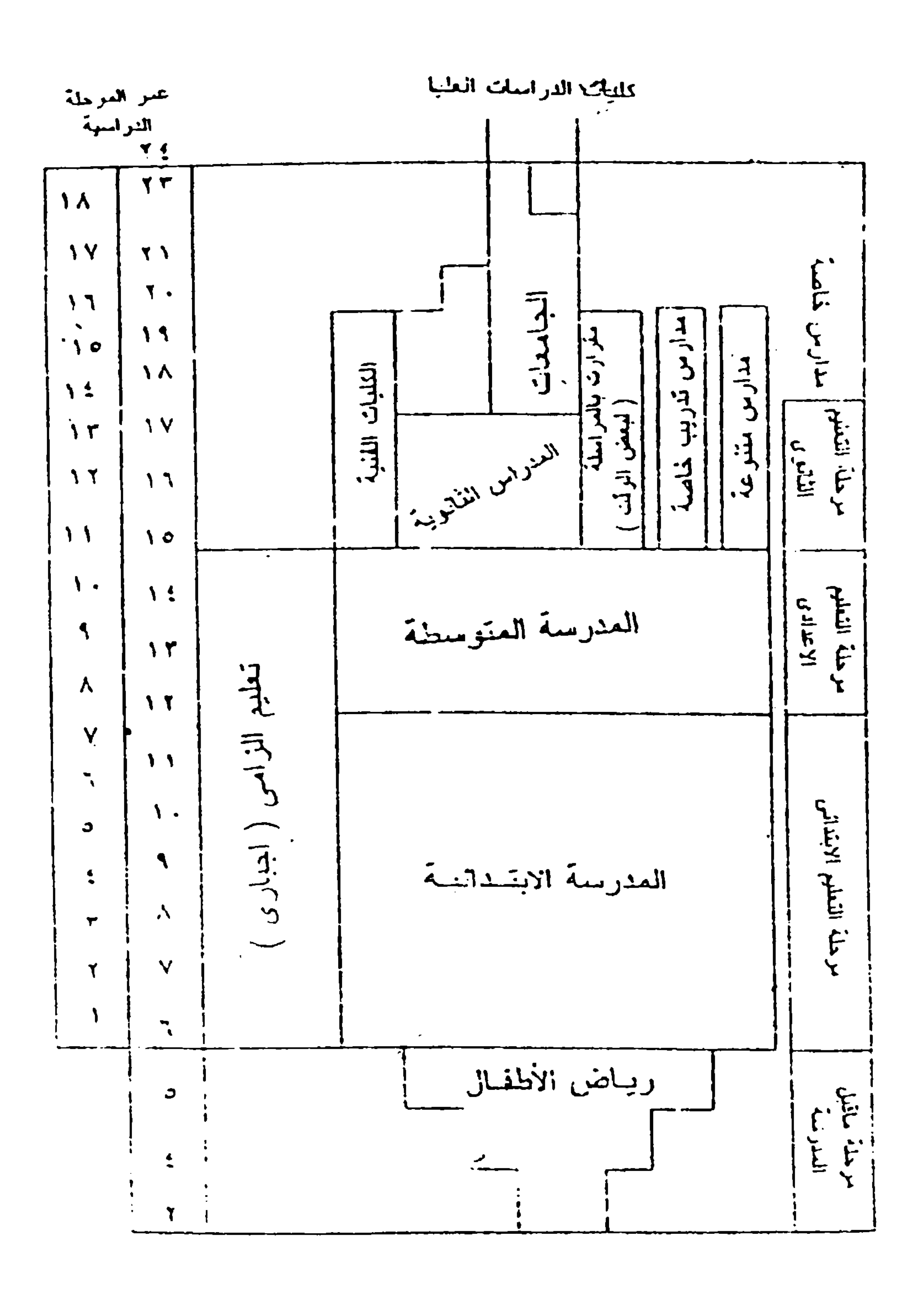
تعليم ما قبل المدرسة

مرحلة التعليم قبل المدرسة – مرحلة اختيارية – قد تصل مدتها إلى ٣ سنوات وهي مرحلة تخضع غالباً لقطاع التعليم الخاص ، فحوالي ٧٠% من رياض الأطفال خاصة ، ولكن حسب سياسة اليابان التعليمية فمناهجها تخضع لتوجيهات : " المجلس القومي للمناهج الذي يتبع وزارة التعليم ، ويبدأ اليوم المدرسي فى هذه المرحلة فى الثامنة والنصف صباحاً بفترة اللعب الحر وبإشراف من أعضاء هيئة التدريس ، الذين يساعدون الأطفال فى تصميمهم وتشكيل ولعبهم أو استخدام اللعب القائمة فعلاً . ودور الحضانة لها برنامج يومي ينتهي فى الساعة الواحدة ظهراً .

وفى عام ١٩٨٥م ، بلغت نسبة مدارس رياض الأطفال الخاصة إلى المجموع الكلي لمدارس الأطفال ٥٨.٥% ، ونسبة المدارس المحلية ٤١,٢% ، والحكومية ٠.٣ وتوجد فى اليابان مؤسسات للأطفال الرضع (حضانات نهارية) يطلق عليها : هو = جو **الدراسات العليا**

تستمر دراسة الماجستير ، لمدة سنتين بعد البكالوريوس أو الليسانس . أما دراسة الدكتوراه ، فتستمر ٥ سنوات ، كما أن هناك دراسة منفصلة لنيل درجة الدكتوراه تستمر ٣ سنوات لهؤلاء الذين حصلوا على الماجستير من قبل ، وبالنسبة لدراسات الطب وطب الأسنان ، فلا توجد دراسة لنيل درجة الماجستير ، ولكن تصل فترة الدراسة لنيل الدكتوراه فى الطب إلى ٤ سنوات بعد الحصول على البكالوريوس . والشكل لتالي يبين تنظيم ومراحل التعليم فى اليابان .

هيكل النظام التعليمي فى اليابان



عمليات النظام التعليمي فى اليابان

أولاً : طوال العام الدراســـى

يبدأ العام الدراسي فى اليابان فى أول أبريل وينتهي فى نهاية مارس من العام التالي ، ويتكون العام الدراسي من ثلاثة فصول دراسية ، كالتالي :

- الفصل الدراسي الأول : من أبريل وحتى يوليو (أول أبريل) .
- الفصل الدراسي الثاني : من سبتمبر وحتى ديسمبر .
- الفصل الدراسي الثالث : من يناير وحتى مارس (٣١ مارس) .

والعام الدراسي ، (يصل عدد أيامه إلى ٢٤٠ يوماً دراسياً فى العام) ، كما أن المدرسة تعمل لنصف الوقت فى أيام السبت من كل أسبوع ، وتبدأ العطلة فى نهاية يوليو وتنتهي فى نهاية أغسطس .

ثانياً : القبـــول

بلغ عدد المدارس فى اليابان عام ١٩٢٠م ، نحو ٢٤٩٠١ مدرسة ابتدائيـــة ، ١١٢٦٦ مدرسة إعدادية (ثانوية دنيا) ، ٥٥١٢ مدرسة ثانوية عليا .

ويتطلب القبول فى الكليات الفنية (التقنية) ، إكمال الدراســة فــى المرحلــة المتوسطة (الثانوية الدنيا) أو الإعدادية ، وحيث تقدم هذه الكليات سنوات من الدراسة الكاملة لتدريب الفنيين ، وقد تم إنشاء هذه الكليات فى عام ١٩٦٢م .

وفى الجامعات يتم القبول على أساس اختيار الطلاب طبقاً لامتحان القبول إلى جانب الشهادات المعتمدة من المدارس الثانوية ، وكذلك بالنسبة للمعاهد العليــا ، وقــد أدخل نظام امتحان الإنجاز المشترك كامتحان موحد تم وضعه بهدف تقييم المعلومــات الأساسية والعامة لدي المتقدمين إلى الجامعات القومية (الحكومية) والمحلية والأهليـة من خريجي المدارس الثانوية .

وقد أدخل هذا الامتحان كمرحلة أولى فى نظام امتحان القبول ذي المرحلتين اعتبار من العام الجامعي ١٩٧٩م ، أما المرحلة الثانية فهي عبارة عن اختبار يجري عن طريق المؤسسات التعليمية (كل جامعة على حده) بشكل فردي لتحديد قبول نهائي للمتقدمين .

ثالثاً : المباني التعليمية

يتم تصميم المباني المدرسية اليابانية بشكل يسمح بوجود الفراغ اللازم لإقامة التوسعات المستقبلية والملاعب وأماكن المسابقات والاحتفالات اليومية فى الصباح أو فى المناسبات ، وكذلك مكان لحديقة المدرسة حيث يقوم التلاميذ بأنفسهم بزراعة الخضروات والأزهار ، إلى جانب الأماكن المخصصة لوضع دراجات التلاميذ ، وتتكون المباني من عدة طوابق وطرقات طويلة وواسعة أمام الفصول وحجرات الدراسة ، كما يتم طلاء الحوائط بالمواد اللاصقة أو الزيت ، وهناك لعديد من الأعمال الخاصة بالتلاميذ والطلاب وخاصة المعارض التي تتلاءم وطبيعة الدراسة والمناسبات المختلفة والتي يشارك فيها التلاميذ والطلاب مشاركة حقيقية ، كما أن الفصول الدراسية مغطاة من الداخل بأعمال التلاميذ ، كما أن النوافذ تتزين بالزهور والورود وبعض الأعمال والمشروعات الفنية التي قام بها التلاميذ .

رابعاً : إعداد المعلمين وتدريبهم

يتم إعداد المعلمين لجميع المراحل فى معاهد.إعداد المعلمين أو فى الجامعات وتشرف الوزارة على إعداد المناهج اللازمة لذلك وتوافق عليها ، ويمنح الطالب المتخرج من هذه المعاهد شهادات من فئتين الفئة الأولى : معلم المرحلة الثانوية العليا بعد تخرجه من الجامعة (٤ سنوات) والحصول على درجة الماجستير ، يمنح الطالب بعد ذلك شهادة صلاحية للتدريس ، الفئة الثانية : معلم المراحل الأخرى بعد تخرجه من الجامعة (٤ سنوات) والحصول على شهادة صلاحية التدريس بعد ستة شهور .

ونلاحظ فى الفئة الثانية أيضا ، أن معلم رياض الأطفال والمدارس الابتدائيــة ، والثانوية الدنيا (المتوسطة) يدرس عامين بعد الانتهاء من الدراســة فــى المرحلــة الثانوية العليا ويحصل على شهادة الصلاحية بعد ٦ شهور من التخرج والتدريس .

ويشمل منهج إعداد المعلم علوماً تربوية بنسبة (١٠%) عشرة فــى المائــة وعلوماً تخصصية بنسبة (٩٠%) تسعون فى المائة ــ وذلك بالنسبة لإعــداد معلــم المرحلة الثانوية العليا ، أما منهج إعداد المعلم فى المستويات الأقل فــهي ٣٠% فــى العلوم التربوية ٧٠% فى المواد التخصصية . وتنظيــم الجامعــات دورات تدريبيــة للمعلمين كما يهدف هذا التدريب إلى المحافظة على مستويات محددة للمعلميــن كمــا يهدف إلى الأداء المتطور مع العلم بأن نتيجة هذا التدريب تدخل فــى عمليــة ترقيــة المعلمين .

ويضم اتحاد المعلمين الياباني حوالي ٥٥% من المعلمين فى اليابــان حســب إحصاء عام ١٩٧٧م ، بينما كان يضم حوالي ٨٦% عام ١٩٥٨م ، كمــا أن هنــاك حوالي ٢٥% من المعلمين ليسوا أعضاء فى أي اتخاذ عل الرغم مــن أن اتحــادات المعلمين ساعدتهم كثيراً فى التغلب على مشــكلاتهم الاقتصاديــة ، ورفــع مكانتــهم الاجتماعية بعد خروجهم من مظلة طبقة الساموراي (المحاربين) حيث كان معظمــهم يعملون فى مهنة التدريس ، فأضافوا إلى مهنة التدريس مكانة عالية بسبب تمتع هــذه الطبقة بوضع اجتماعي متميز فى اليابان .

خامساً : إدارة التعليم فى اليابان

استخدمت اليابان النموذج الفرنسي فــى الإدارة وذلــك مــع مطلــع عصــر الإمبراطور ميجي وقد كان ذلك متناسباً مع المركزية الشديدة التي تميزت بــها الإدارة اليابانية ومع بداية الاحتلال الأمريكي لليابان هدف المحتل الأمريكي إلى تخفيف مــن حدة المركزية الشديدة وكان من أغراض المحتل التقليل من آثار التماسك الاجتمــاعي

القومي بتطبيق اللامركزية (**Decentralization**) وتفويض السلطات المحلية باتخاذ القرارات وتحمل المسئولية وقيام المعلمين فى فترة ما بعد الحرب بكثير من النشاطات التي أعطت بعض من الديموقراطية لإدارة التعليم من حيث التحرر من السلطات الرسمية العليا . وبعد ذلك بدأت وزارة التعليم فى منح الحرية للمعلمين فى انتخاب وتشكيل مجالس المدارس التي أخذت حقها فى ممارسة السلطات التعليمية بعد عام ١٩٦٠م .

وتعتبر وزارة التربية والعلوم الثقافية (مومبوشو) الوكالة الحكومية المسئولة عن إدارة وترقية وتطوير وتحديث التعليم على كافة مستويات المؤسسية والاجتماعية والثقافية والعلمية ، وشئون المعتقدات ، ويتكون الجهاز الإداري من :

١-سكرتارية الوزير .

٢-مكتب التعليم الابتدائي والثانوي .

٣-مكتب التعليم العالي .

٤-مكتب الشئون العلمية الدولي .

٥-مكتب التربية الاجتماعية .

٦-مكتب التربية البدنية .

٧-مكتب الإدارة .

٨-وكالة الشئون الثقافية .

ويمكن تناول كل مستوى من حيث الوظائف على النحو التالي :

سكرتارية الوزيـــر

وهي تهتم بالحالات العامة والميزانية والحسابات ، كما تقوم بتزويد المركز الاستشاري التعليمي بالبحوث التي تتعلق بالتخطيط التعليمي طويل الأمد ، بالإضافة إلى عمل مسح شامل للأبحاث التعليمية سواء فى داخل البلاد أو خارجها كما تعد

تقارير فى شكل معلومات منسقة حول كل الموضوعات التي تساهم فى ترقية العلميـــة التعليمية .

مكتب التعليم الابتدائي والثانوى

وهو يقوم على :

١-توفير النماذج والإشارات للنظم القائمة علــــى إدارة التعليــم المحلـــي وخدمــات المواطنين .

٢-توفير الكتب المدرسية التي تعطي مجاناً .

٣-تأسيس ووضع المناهج التعليمية .

٤-الاهتمام بشئون تأليف وطبع الكتب .

٥-الاهتمام بشئون مساعدات التعليم .

٦-تزويد من يهمه الأمر بالأدلة والإرشاد ، فيما يتعلق بـــإدارة المدرســـة وأســـاليب التدريس وإرشاد وتوجيه الطلاب ....الخ .

مكتب التعليم العالــــى

وهذا المكتب مسؤول عن :

١-إعداد البحوث والتقارير والخطط الرئيسية للجامعات ومؤسسات العلوم والبحوث .

٢-تقدم الاستشارة والمساعدة فيما يختص بالتعليم الجامعي .

٣-إنشاء الجامعات والكليات المتوسطة والكليات الفنية .

٤-وضع مواصفات التعليم والتدريب الفردي .

٥-رعاية الطلاب ومساعدتهم مادياً .

مكتب الشئون العلمية الدولــــى

وهذا المكتب يعتبر مسئولا عن العلوم وشئونها فى المجال الدولي وهو يقوم :

١-بتقديم خدمات السكرتارية إلى الجمعية الوطنية اليابانية لليونسكو .

٢-بعمليات تطوير المعاهد والبحوث العلمية وكذا تخطيط البرامج التي من شأنها مساعدة عمليات تطوير التدريب فى مجال البحوث .

٣-بتجميع المعلومات ووضعها فى حيز التنفيذ وتطوير التعاون الدولي فى مجالات التعليم والعلوم والثقافة وتطوير وتعميق هذه العلاقات .

٤-بتحسين المعاهد وتطويرها .

٥-بتشجيع الباحثين فى نشاطات دراسة القطب الجنوبي .

مكتب التربية الاجتماعية :

ويعتبر مسئولا عن تطوير التعليم والتربية الاجتماعية بما فى ذلك التعلم خارج المدرسة بالنسبة للكبار ، ويشمل ذلك التدريب وتوفير القيادات والإشراف على القاعات العامة والمتاحف والمكتبات وبيوت الشباب ومراكز الأطفال ومراكز تعليم النساء .

مكتب التربية البدنية

وتتصل أعمال هذا المكتب بـ :

١-الاهتمام بالصحة العامة للأطفال والطلبة فى المدارس من خلال تزويدهم بأساليب التربية البدنية السليمة لتحسين الصحة العامة لهم وحمايتهم مع تطوير أساليب التغذية

٢-الاهتمام بالتربية البدنية والرياضية من خلال قيادات ومدربين أعدوا خصيصاً لذلك ، واختيار نوعية جديدة تساهم فى إعداد النشئ ، وكذلك تقديم المساعدة والنصيحة للمنظمات الرياضية غير الحكومية .

مكتب الإدارة

ويهتم هذا المكتب بالإدارة بما يلي :

١-الترخيص بإنشاء المدارس القضائية والتشريعية للطلبة .

٢-المساعدة فى تطوير المعاهد التعليمية الخاصة .

٣-تقديم برامج الرعاية الاجتماعية للطلاب المعلمين . (طلاب كلية التربية) ، ومن وظائف المساعدة فى التعليم وتجهيز الأدوات والمساعدات بالمدارس الحكومية والمحلية .

وكالة الشئون الثقافية

وهذه الوكالة مسئولة عن تطوير النشاطات والاهتمامات الثقافية ، حيث تشمل وظائفها تطوير وتقويم الناحية العلمية للموسيقى والفنون الرفيعة والفنون الأخرى ، وأيضا الفنون المحلية والثقافية ، إضافة إلى المساعدة فى إنشاء المراكز الثقافية وفنون الفن وتشجيع الأعمال الفنية الخلاقة .

والوكالة مسئولية أيضا عن الشئون المتعلقة بالإشراف على الانتفاع من الممتلكات الثقافية اليابانية كالتصميم والحجز والترميم وفتح أماكن عامة للجمهور فى تلك الممتلكات ... الخ .

سادساً : تمويل التعليم فى اليابان

أدى الاهتمام بالتعليم فى اليابان منذ بداية العصر الميجى ، إلى دعم ميزانياته وتمويله والتوسيع فيه ، على أساس أنه مفتاح النهضة واللحاق بالغرب والتفوق عليه وكذا التفويض البشرى بالمهارات والاستعدادات لما حرمت منه اليابان من مصادر طبيعية للثورة ، وقد ظهرت آثار النمو فى التعليم خاصة التعليم العالى منه فى التنظيم والبناء الفنى التكنولوجى وجيل العمالة .

والتعليم الأساسى يقدم مجاناً للتلاميذ على الرغم من أن الوالدين يدفعان بعض النفقات والتى تصل إلى إلى حوالى ٧٠ جنيهاً استرلينياً للمرحلة الابتدائية ، ١٠٠ جنيه استرلينياً للمرحلة الثانوية الدنيا (الإعدادية) ، ٢٤٠ جنيهاً استرلينياً للمرحلة الثانوية العليا ، وهذه المصروفات التى يدفعها الأباء تمثل ١١% من قيمة الإنفاق الكلى على

التعليم الابتدائى ، ١٥% من قيمة الإنفاق الكلى على مرحلة الثانوية الدنيا ، ٢٣,٥% من قيمة الإنفاق الكلى على مرحلة التعليم الثانوية العليا .

أما المصروفات الدراسية للمرحلة الثانوية العليا فهى ليست عالية وليست معممة على جميع المدارس الثانوية فى أنحاء اليابان ، وقد وصلت هذه المصروفات إلى حوالى ٣٦٠٠٠ ين يابانى (١٧٧ جنيهاً استرلينياً) فى عام ١٩٧٨م ، ووصلت هذه المصروفات فى المدارس الخاصة إلى حوالى ١٥١٠٠٠ ين يابانى أو ما يعادل ٥٨٩ جنيهاً استرلينياً فى نفس العام .

سابعاً : الإصلاح التعليمى

قدمت لجنة رئيس الوزراء اليابانى (المجلس القومى لإصلاح التعليم فى اليابان **NCER**) تقريراً مكوناً من أربعة أجزاء فى ٧ أغسطس ١٩٨٧م يتضمن أهم ملامح الإصلاح التى اقترحتها اللجنة فى أكتوبر ١٩٨٦م ومنها :

١-إلغاء مقررات العلوم والمواد الاجتماعية فى الصفين الأول والثانى الابتدائيين وتقديم مقرر جديد (دراسة الحياة) كمقرر متكامل .

٢-التركيز فى الصفين الثالث والرابع على مناهج المواطنة واختيار الأصدقاء .

٣-توسيع نطاق المواد الاختيارية فى المرحلتين الإعدادية والثانوية .

٤-جعل مادة الاقتصاد المنزلى إجبارية للبنين والبنات فى المرحلة الثانوية .

٥-النظر فى جعل أيام الدراسة الأسبوعية ٥ أيام فى الأسبوع .

٦-تغيير عدد ساعات الدراسة (الحصص المدرسية) السنوية .

٧-الاهتمام بتنويع مصادر التعلم ، وعدم الاقتصار على الكتاب المقرر .

٨-الاهتمام باستخدام استراتيجيات وطرق تدريس متنوعة .

٩-التركيز على مقررات طرق التدريس فى برامج إعداد المعلم .

١٠-الاهتمام بدراسة وتدريس التربية الخلقية .

والتقارير الأربعة التى أشرت إليها ، يتضمن التقرير الأول منها تحديد اتجـــاه أساسى لإصلاح التعليم ومقترحات محددة كخطوة أولى لتنفيذ الإصلاحات اللازمة أمــا التقرير الثانى فقد تضمن توصيات خاصة باتجاهات اساسية للتربية فى القرن الحــادى والعشرين وبالقضايا التربوية المرتبطة بالبيت والمدرسة والمجتمع . اما التقرير الثالث فقد ركز على الفردية والتعليم مدى الحياة ،أما التقرير الرابـــع فقـــد قـــدم مجموعـــة توصيات خاصة بموعد بداية العام الدراسى والذى يعتبر أحد الموضوعات التربويـــة المهمة المثيرة للجدل واختلاف الآراء .

أبعاد إرادة التغيير التربوى فى اليابان

يمكن القول بأن التعليم فى اليابان يعطى صورة ومؤشـــر لنجـــاح المجتمـــع اليابانى وتطوره ، فقد تبلورت أهداف وخطط النظام التعليمى من واقع حياة الإنســـان اليابانى وحاجاته وتطلعاته ، وارتبط ذلك بنوع من الصرامة والحزم فى تنفيذ الأهداف كما كان الإنسان اليابانى مقبلاً بعد ذلك التأسيس على التعليم برغبة وحرص ويظـــهر ذلك فى اهتمام الأسرة اليابانية ككل بالطالب ، (ولك أن تتخيل الأمـــهات اليابانيـــات وهن جلوس فى مقاعد أبنائهن فى الصفوف الدراسية ، إذا أقعد هؤلاء الأبناء لمـــرض عن مواصلة الدرس حتى لا تفوتهم المعلومة التى تقدم له) .

ونلاحظ أنه بعد منتصف الستينات ، بدأت اليابان تواجه أنواعا جديـــدة مـــن المشكلات بسبب معدلات النمو الاقتصادى المنخفض ، وأحدث هذا تأثيرات كبيرة فـــى إرادة العشب اليابانى مما أثر بدوره فى إحداث التغييرات فى أنماط التفكير وأســـاليب الحياة لمواجهة الواقع ، كما ظهرت أثاره أيضاً فى تعبير الأفراد عن ذويهم فى إطـــار ذات عامة كبيرة للمجتمع ، كما نلاحظ أن اليابان قامت عبر تاريخها بدراسة اســـتيعاب الحضارات الأجنبية والاستفادة منها . وكذلك البحث عن كل تطـــور وجديـــد يرتبـــط بالدول المتقدمة وكذا دراسته ومعرفته .

وقد ساعد النمو الاقتصادى الهائل فى ثمانينات القرن الحالى من تنفيذ كثير من الإصلاحات التربوية داخل المدرسة استخدام تكنولوجيا التعليم بها . وتشير التقارير (تقارير وزارة التربية اليابانية) إلى أنه يوجد فى عام ١٩٨٠م فى كل مدرسة يابانية بلا استثناء تقريباً آلة لعرض الأفلام ومسجلات صوتية وأجهزة تليفزيون ، كما أن هناك استخداماً متزايد لأجهزة الفيديو .

ويمكن القول بأن التغيير فى اليابان كان تغييراً موجهاً ، أى أنه فى بعض النواحى كان مكملاً وفى نواحى أخرى كان أقل درجة ، كما أنه قد تم تسريعه فى بعض النواحى وإبطائه فى بعضها الأخر ، أى أن بناء التغيير بما فيه من تنمية وتجديد وتطوير طالما هو فى صالح حياة الفرد اليابانى .

الإفادة من دراسة نظام التعليم فى اليابان

يمكن القول بأن التعليم الفعال هو الذى يرفع من حساسية المواطن ويجعله أكثر فهماً لواقع مجتمعه ، بل هو الذى يساعده على أن يكون عضواً فاعلاً فى ذلك المجتمع وفى نظر (منهايم) ، فإن هذه المقولة تحتم أن يكون هناك صفوة تربوية متميزة ترتبط بالواقع الاجتماعى ارتباطاً فاعلاً ، وتعرف حاجات هذا الواقع بحيث لا يصبح النظام التربوى مجرد نقل لما عند الأخرين ، كما يرى (منهايم) أيضاً ، أن النظام التربوى الفعال هو الذى يحقق هدفين رئيسيين هما : ١-التوافق . ٢-الأصالة

وتقف إدارة التغيير وراء ذلك ، حيث يكون التغيير عملية مقصودة لذاتها وتتضمن قوة دافعة تقف وراء هذه العملية .

ويقول فيدريكو مايور : " سألت يوماً أحد اليابانيين عن مهنته فقال (مهنتى هى التفكير وأنا أتقاضى مرتبى عن ذلك) وحينئذ فطنت إلى هذه الحقيقة " ، هنا يكمن سر نهضة اليابان ونهضة اليابان إنما قامت قبل كل شيء على المعرفة ، على التعليم ، على المبادرة الحرة التى يقوم بها المواطن الفرد ، والتى سرعان ما تجد لها آذاناً

صاغية عند الدولة . ولعل هذه المقولة تترابط مع مقولة رفع الانتماء ورفع حساسية المواطن تجاه قضايا بلده ووطنه وجعله عضواً فاعلاً فى المجتمع ومع مقولة : يجب أن نرى اليابان على أنها أقامت مستوى جديداً لا على أنها تقدم نموذجاً واجب الاتباع والتقليد ، ولكى نواكب هذا المستوى نحن يجب أن نتذكر أن لنا مستوانا الخاص بنا كى نميز (مستوى التمييز) وعلى هديه يجب أن نرسم خطواتنا فى المستقبل بما يتفق مع قيمنا وأهدافنا .

ويلتمس هيروشي كيدا خطاً مميزاً فى إرادة التغيير اليابانى عندما يقول : " يجب أن تربى الأجيال على أن يكون كل واحد منهم فرداً بنفسه ، وليس فقط فرداً متعاوناً مع مجموعة ، فقد كان نموذج العمل فى مجموعات متجانسة متوافقة مهما حتى يمكن لليابان أن تلحق بالدول المتقدمة .

أى أن إرادة التغيير التربوى المنظم فى اليابان تتصف بمواكبة كافة المتغيرات المجتمعية والدولية التى تعرضنا لها فى مدخل الدراسة ، وهذه تضيف سمة جديدة إلى خصائص النظام التربوى اليابانى ، أى أن هناك عملية توجيهية إرشادية منظمة تتابع عمليات النظام ومخرجاته من أجدل المحافظة والتجديد فيه بما يتناسب مع تطلعات الدول ككل والأفراد أيضاً وإن كانت روح البقاء والانتماء ومواجهة الطبيعة والمحافظة على الأرض هى التى حركت عقيدياً مجتمع اليابان ، فإن مجتمعنا المسلم توجه روح الإسلام (العقيدة الإسلامية) توجهه إلى بناء العقل والمعرفة واستخدام ذلك فى بناء الأمة التى هى خير أمة أخرجت للناس " كنتم خير أمة أخرجت للناس " ، وعقيدتنا توجه إلى تركيب الحضارة ، فقد بنت اليابان أسس حضارتها (١٨٦٨ - ١٩٠٥م) وانتقلت من (بادرة الحضارة) إلى الحضارة الحديثة ولكن " إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم "

وقبل أن ننظر إلى الآخرين يجب أن ننظر إلى أنفسنا ، ننظر إلى مقومات بناء حضارة الإسلام ، ننظر إلى الحضارة العالمية التى أسسها الإسلام والتى شهد لها كل منصف ، والتى أشاد بمقوماتها العلم وباحثيه ، وأمتنا بحاجة إلى أن تقرأ وتفسر تاريخها من جديد وترصد فى وقفة علمية حقه ، مقومات بناء حضارتها المتجددة التى تحتاج إزالة غشاوة بل غشاوات وتتخطى حواجز تراكمات فصلت بينها وبين كونها خير أمة .

النظام التربوى ، سبيلنا إلى معرفة أسباب هذه الغشاوات ومسبباتها وإزالة هذه الغشاوات وتلك التراكمات السلبية كما أن التأكيد على روح هذا النظام التربوى هى عقيدة الإسلام ومنهجه الإلهى الأصيل الموجه للإنسان ومن أجله وتربيته فى كافة المجالات الحياتية ، ويمكن أن نستفيد من كل ذلك من حيث أنه يجب :

١-أن نؤكد فى مناهجنا على انتمائنا الإسلامى وربطه بواقعنا .

٢-أن يكون العمل القائم على أسس خلقية ومهنية وإبداعية وإحسان الأداء فى العمل طريق يجب علينا خط مساراته لبناء هذه الأمة تعليماً وإرشاداً .

٣-أن نترك فكرة الغربية عن مجتمعنا لدراسة تحليلية من المتخصصين ، وأن نعلم نتائج دراستها للصغار فى المجتمع سواء بسواء مع الكبار كل حسب فهمه ودون خوف ولا تردد ، لأن الدرس الأول هو انتماء أمتنا هو إلى عقيدتها الإسلامية .

٤-إن تربية الضمير هى أصل الأصول فى التربية الإسلامية فى مجتمعنا (أن تعبد الله كأنك تراه ، فإن لم تكن تراه فإنه يراك) وهذه التربية للضمير الحى يجب أن تكون نبراساً لأمتنا ، فلقد صاحب الضمير الحى فى التربية اليابانية نجاح أبناء اليابان فى بناء دولتهم بناءاً سليماً .

٥-إن الصعوبات التى تواجه الأمم ، يجب أن لا تكون مثبطات للهمم وفتور للعزائم ، بل يجب أن تكون حافزاً للنهضة وقيامها ، وتحول اليابان من قوة عسكرية كبيرة

إلى محطمة ثم إلى قوة اقتصادية عظمى ، مؤشر من مؤشرات نجاح هذه الدولة فى تخطى الصعوبات وتبوأ المكانة العالمية حيث ملكت إرادة التغيير .

٦-إن تجربة اليابان فى إعداد المعلم تجربة يجب الوقوف عندها ومحاولة الاستفادة منها .

٧-إن إيفاد بعض البعثات إلى اليابان أمر يجب مراعاته ، فقد كانت مصر من قبل محل نظر اليابانيين أنفسهم عندما أرسلوا بعثاتهم لدراسة صور تغيير وإعادة بناء المجتمع المصرى وتحديثه فى عصر محمد على .

٨-إن نظم القبول بالجامعات ومعاهد التعليم العالى فى اليابان أمر يجب رصده وتحليله ومتابعته حتى يمكن الإفادة منه فى مصر .

٩-إن لكل نظام تعليمى عيوب ومشكلات بجانب جوانب التمييز والتفوق فيه ، وهذا أساس ومبدأ يجب أن نضعه أمام أعيننا عند دراسة سبل الإفادة من نظام التعليم فى اليابان أو غيرها من دول العالم .

مراجع الفصل الرابع

١. **أدوين رايشارو** : اليابانيون – ترجمة : ليلى الجبالى – عالم المعرفة (١٣٦) – سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب الكويت – شعبان /أبريل (١٤٠٩ – ١٩٨٩) .

٢. **أنور عبدالملك** : المبادرة التاريخية نحو " طريق الحرير الجديد " منتدى دائرة ثقافة الكانجى – " المؤتمر الثالث " دول شرق آسيا الشرقية فى القرن الحادى والعشرين – ترجمة : السيد محرز خليفه – يوكوهاما – الفترة من ١٣-١٤ نوفمبر ١٩٩٢م أفكار العالم الجديد رقم (٤) – الهيئة العامة للاستعلامات – القاهره ، ١٩٣م .

٣. **ادموند كنج** : التربية المقارنة ، منطلقات نظرية ودراسات تطبيقية – ترجمة : ملكه أبيض – منشورات وزارة الثقافة – الدراسات النفسية (٣٠) – دمشق – ١٩٨٩م .

٤. **ادوارد بوشامب** : التربية فى اليابان المعاصرة – ترجمة وتعليق : محمد عبدالعليم مرسى – ط٢ – مكتب التربية العربى لدول الخليج – دار الهداية – القاهره ، ١٩٨٦م .

٥. **بيومـــى ضحـــاوى** : التربية المقارنة ونظم التعليـــم – طـــ١ – مكتبة النهضة المصرية – القاهره ، ١٩٩٨م

٦. **تاكا فوسا ناكامورا ، برنارد جريس** : التنمية الاقتصادية فـــى اليابـــان الحديثـــة – ترجمة : صلاح عدالمجيد العربـــى – وزارة الخارجية اليابانية ، ١٩٨٥م .

٧. **ثنـــاء العاصـــــى ، هـــدى سعـــد** : التربية المقارنة بين النظريـــة والتطبيـــق – استنسل كلية التربيـــة – جامعـــة طنطـــا ، ١٩٩٠م .

٨. **جمال الدين البوزيـــدى** : " مقومات التفوق اليابانى " – القافلة – عـــدد مارس الظهران – المملكة العربية الســعودية ، ١٩٩٣م .

٩. **ريوتارو هاشيموتو** : رؤية لليابان ، إدارة واقعية للقـــرن الواحـــد والعشرين – ترجمة : مختار متولى وألفـــت محسن سرحان – كتب مترجمة رقـم (٨٢٤) الهيئة العامـــة للاســتعلامات – القـــاهره ، ١٩٩٦م .

١٠. **شنتارو إيشهـــارا** : اليابان لم تقل لا – ترجمة : هاله العـورى – دار يافا للدراسات والأبحـــاث – القـــاهره ، ١٩٩١م .

١١. **شـــنتاروا إيشـــــهارا ، اكيوموريتا** : اليابان يمكنها أن تقول لا – ط١ – سلســـلة أفكار العالم الجديد (١) – ترجمـــة : الســـيد محرز خليفه الهيئة العامة للاســـتعلامات – القاهره ، ١٩٩١م .

١٢. عبدالجواد بكر : " إرادة التغيير التربوى فى اليابان " – إرادة التغيير فى التربية وإدارته فى الوطن العربى – الجزء الثانى – المؤتمر السنوى الثالث للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية كلية التربية – جامعة عين شمس ، الفترة من ٢١-٢٣ يناير ١٩٩٥م .

١٣. عبدالجواد بكر : " تحليل النظام التعليمى باستخدام نموذج موهلمان النظرى " – التربية – مجلة علمية متخصصة تصدرها الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية – المجلد الأول – العدد الأول يناير ١٩٩٨م .

١٤. عبدالرحمن أحمد الأحمد ، حسن جميل طه : التعليم فى اليابان ، تطوره التاريخى ونظامه الحالى – دار القلم – الكويت ، ١٩٨٣م .

١٥. فوزى درويش : اليابان ، الدولة الحديثة والدور الأمريكى – ط١ مطابع غباشى بطنطا – ١٩٨٩م .

١٦. فيدريكو مايو ثارا جوتا : نظرة فى مستقبل البشرية – ترجمة : محمود على مكى – ط١ – الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية – دار العالم العربى للطباعة – القاهره ، ١٩٩٠م .

١٧. محمد سيف الدين فهمى : المنهج فى التربية المقارنة – ط٣ – مكتبة الأنجلو المصرية – القاهره ، ١٩٩٥م .

١٨. محمـــد عبدالقادر حاتـــم : أسرار تقدم اليابان – مطابع الأهرام التجارية – قليوب ، ١٩٩٠م .

١٩. محمد عبدالقادر حاتـــم : الإدارة فى اليابان ، كيف نستفيد منـــها .. !! الهيئة المصرية العامة للكتاب – القـــاهره ، ١٩٩٠م .

٢٠. محمد منير مرســـى : الإصلاح والتجديد الـــتربوى فـــى العصـــر الحديث عالم الكتب – القاهره ، ١٩٩٢م .

٢١. محمد منيـــر مرســـى : المرجع فى التربية المقارنة – عالم الكتـب – القاهره ، ١٩٨١م .

٢٢. مركز المعلومـــات : اليابان بلاد الشمس المشرقة – مؤسسة عكاظ للصحافة والنشر – جده ، نوفمبر ١٩٩٤م .

٢٣. ميـــرى هـــوايـــت : التربية والتحدى (التجربة اليابانية) عـــرض وتعليق : سعد مرسى أحمد وكوثـــر حســـين كوجك – طـــ١ – عالم الكتب – القـــاهره ، ١٩٩١م .

٢٤. ول. ديـــورانت : قصة الحضارة – ترجمـــة : زكـــى نجيـــب محمود – الجزء الخامس من المجلـــد الأول (الشـــرق الأقصـــى) – طـــــ٣ – الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية – مطبعـــــة لجنة التأليف والترجمة والنشر – القـــاهره ، ١٩٨٦م .

٢٥. **ياسوزا كورودا** : " التحديث والاغتراب فى اليابان " فى التراث وتحديات العصر فى الوطن العربى (الأصالة والمعاصرة) - بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية - ط٢ بيروت - ١٩٨٧م .

26. **Holmes, B.;** Education in Japan, Competition in a Mass System in : Holmes, B, ed., Equality and Freedom in Education : A Comparative study, (London : George Alen & Unwin, 1985).

الفصـــل الخامـس

السياسـة التعليميـــة وتطبيقهـــا

((أحد المحاور التى تم بحثها فى رسالة ماجستير الباحثة " أم السعد حتاتـه "
والتى أشرف عليها المؤلف))

الفصل الخامس

السياسة التعليمية وتطبيقها

تمهيــــــــد :

إن الأمة التي لا تعمل على إصلاح حال تعليمها إذا تخلف أو تدهور فإنها تفقد مقوماتها وركائز اتزانها ، وتضيع ذاكرتها ولا يتبقى من حاضرها شيء ، وذلك يؤثر سلباً فى أبنائها ويجعلها فريسة للتيارات المعاكسة والمعادية . لذا فالاهتمام بالسياسة التعليمية فى أية مجتمع يعتبر تجسيدا لطموحات المجتمع وغاياته فى ضوء واقعه ، والمتغيرات المختلفة التي تؤثر فى ما يريده المجتمع من نظامه التعليمي .

وبناءاً على ذلك فإن هذا الفصل يتناول طبيعة السياسة التعليمية ومداخل إعدادها ، ومستويات ومصادر اشتقاقها ، ومقومات ومبادئ السياسة التعليمية سواء كانت قومية ، أو دولية ، أو أكاديمية ، كما يتناول مراحل وخطوات صياغة وتطبيق السياسة التعليمية وأخيراً العوامل المؤثرة فى السياسة التعليمية .

أولا : طبيعة السياسة التعليمية :

يرتبط التعرف على طبيعة السياسة التعليمية بمفهوم السياسة العامة للمجتمع ومدى تعبيرها عن الأهداف المجتمعية العامة ، وتعد السياسة العامة "عملية مواءمة وبلورة لحاجات العديد من الجماعات والقوى السياسية والاجتماعية ، وتتحقق هذه المواءمة بين حاجات الجماعات والقوى المختلفة بوضوح الأهداف المتوخاة وتحديدها بشكل يسمح باتفاق الممارسات الاجتماعية المتعددة ، واتجاهها إلى تحقيق هذه الأهداف ومن هذا المنطلق يمكن تناول طبيعة السياسة التعليمية فى المحاور الأتية :

١-ماهية السياسة . ٢-مداخل إعداد السياسات .

٣-ماهية السياسة التعليمية . ٤-أنواع السياسات التعليمية ومصادر اشتقاقها .

٥-أهداف السياسة التعليمية .

(١) ماهيـــة السياســـة :

السياسة – فى اللغة تعني – تولي الرياسة والقيادة ، وساس الناس سياســـة أي تولي رياستهم وقيادتهم ، وساس الأمور دبرها وقام بإصلاحها . والسياسة : القيام على الشيء بما يصلحه .

السياسة **Poltics** يدل هذا المفهوم على معني " علم السياسة كلفظة مفـــردة أو صفة لشئ **Political** ، كأن نقول مثلاً الاقتصاد السياسي ، أو التربية السياســـية ، أو أن يكون هناك شئ أو نظام موجه ومصطبغ بصبغة فيكون مسيسا **Politicized** كـــأن نقول أنه " نظام مسيسي " بمعنى أن المتخصصين والمهنيين داخل النظام مـــا هـــم إلا منفذون فقط بينما العقول المدبرة تكون مستترة **Hidden** وتمارس توجيهها وســـلطتها السياسية أما من داخل النظام أو من خارجه أو من كليهما .

والسياسة كعلم (**Politics**) : تـــهتم بدراســـة أصـــول وبنيـــات ووظـــائف وأيديولوجية الأنظمة والأحداث والظواهر السياسية فى المجتمع وتركز علـــى تفســـير أسباب ظهورها وديمومتها وتغييرها من فترة لأخرى وتدرس الدولة مفصلـيـــة وتـــهتم بتحليل العلاقة بين الأفراد والسلطات . هذا فضلا عن اهتمام السياسة بدراسة الأحزاب السياسية ، والسلوك السياسي ، والقيادة ، والجماعات الضاغطـــة ، والـــرأي العـــام ، وأسس الإدارة العامة ، كما تدرس السياسة حقل العلاقات الدولية ، الذي يعالج المسائل والقضايا التي تظهر على المسرح السياسي الدولي . .

وتعدد تعريفات مفهوم السياسة **Plolitics** فمَنها تعريف شينجلر يقول فيـــه " أن السياسة هي الحياة والحياة هي السياسة " إذ السياسة ــ عندهِ ــ هي الشكل الذي يتحقق فيه تاريخ أمة . بين تعددية من أمم ، وهي الفن العظيم للحفاظ على الأمة ، فى شـــكل لائق باطنياً ، استعداداً للأحداث الخارجية .

ويمكن التعبير عن هذا المفهوم أيضا بأنه وصف للجهود التي تبذل من أطراف معينة سواء كانت أفرادا أم جماعات أم دولاً ، لمصادر القوة بهدف تحقيق مكاسب سواء كانت مادية أم معنوية وأدبية ، وذلك على حساب الأطراف الأخرى مستخدمة فى ذلك استراتيجياتها السياسية متدرجة من الأساليب المنطقية السليمة مروراً بالأساليب السليمة غير المشروعة (كالرشوة أو التهديد) ، وانتهاء بالأساليب غير السليمة .

هذا ويمكن استخلاص بعض السمات التي تتسم بها السياسة **Politics** فيما يلي :

- تحقيق غايات معينة بعيدة المدى إما لصالح الأمة بأسرها ، أو لصالح جماعة أو فرد .
- ممارسة وسائل القوة " **Power** " المخولة للدولة ، أو الحاكم ، أو التي تمتلكها جماعة ، أو فرد لتحقيق غايات معينة .
- يمكن أن تكون ملامح السياسة متضمنة فى مواثيق رسمية ، ويمكن أن يكون متعارفاً عليها ضمنياً لارتباطها بالثقافة والتراث والوجدان .
- ترتبط بثوابت مجتمعية وإقليمية وعالمية أكثر مما ترتبط بمتغيرات سواء كانت محلية ، أم إقليمية ، أم عالمية .

والسياسة **Policy** تعنى " حكمة أو حكمة علمية " ، وتعنى أيضاً " خطة للعمل أو بيان مكتوب من أهداف وبنود مثاليات ، خاصة ما يتم إعداده بواسطة الحكومة أو الحزب السياسى أو شركات الأعمال .

والسياسة بمعنى **Policy** تتألف من خطة يضعها طرف معين ليفعل شيئاً محدداً فى ظل تهيئة ظروف محددة . وهي تعبر عن توجهات المجتمع وبنية النظام السياسي السائد والمهيمن الذي يوجه حركة هذا المجتمع من خلال الآليات والأدوات التي يملكها ويسيطر عليها . كما تعرف بأنها عبارة عن القرار أو مجموعة القرارات

التي ربما تؤخذ لتكون بمثابة بدراية وموجه للقرارات المستقبلية أو تكون بمثابة موجهات لتطبيق القرارات السابقة .

والسياسة هي تصريح عام أو فهم عام يقود ويرشد تفكير المرؤوسين عند اتخاذهم القرارات ، وهي توضع بواسطة المديرين فى المستويات العليا لتوجيه وضبط الفكر والعمل فى المستويات الأقل . والسياسات قد تكون صريحة أو ضمنية فبالرغم من أن الكثير من السياسات توضع كتابة وبطريقة صريحة ، إلا أن البعض منها ينمو بطريقة ضمنية . وكلمة السياسة قد يقصد بها أحيانا " قرار إزاء مشكلة ما ، أو حاجة اجتماعية أو اقتصادية طارئة ، وهذا جانب إجرائي موقوت ممرض للتطوير والتغيير ويمكن أن تختلف فيها الرؤي . أما السياسية العامة للتربية والتعليم فهي حلقة في سلسلة متصلة ومترابطة ، نقطة البدء فيها وضوح الفلسفة التربوية التي تستمد منها السياسة التعليمية مبادئها وأهدافها والتي يمكن أن تتصف بالثبات والاستقرار النسبي "

كما تعرف السياسة العامة بأنها مجموعة المبادئ المرشدة أو التي ينبغي أن تكون مرشدة عند اتخاذ القرارات فى شتى مجالات النشاط القومي ، وهي محصلة عدة سياسات فرعية للعديد من جماعات المصالح ، حيث تنشأ السياسة العامة بصدد موضوع ما فى اللحظة التي فيها تراضي وتوافق هذه السياسات والمصالح الفرعية .

ولتوضيح العلاقة بين السياسات والأهداف والإجراءات نبدأ بالتخطيط ، " فالتخطيط عناصر رئيسية تتمثل فى : وضع أهداف واضحة ، وسياسات توجه الجهود لتحقيق هذه الأهداف ، وإجراءات تعكس السياسات . وهناك ارتباط وثيق بين هذه العناصر ، واعتماد متبادل ، إذ أن كلا منها يعتمد على الأخر " .

فكلا من السياسات والأهداف تقود وترشد الفكر والعمل ولكن هناك فرق بينهما فالأهداف هي نقاط النهاية للتخطيط ، بينما السياسات هي الطريق الذي تسير فيه القرارات نحو هذه النهايات . أو بعبارة أخرى ، أن الهدف هو ما يراد تحقيقه

والوصول إليه ، أما السياسة فهي الطريق الذي إذا اتبع أوصل إلى الهدف ، والهدف قد يعبر عنه بعبارات عامة لا تعني إلا القليل ولكن السياسات تقوم بترجمة هذه الأهداف إلى لغة واضحة ومفهومة . " والإجراءات موجهات للعمل أكثر من كونها موجهات للتفكير ومن ثم فهي تعكس السياسات وتحدد وسيلة تنفيذ النشاطات المختلفة فى فترة زمنية . فإذا ما كانت السياسات هي مرشد للتفكير عند اتخاذ القرارات وتنفيذ الأعمال فالإجراءات هي التي تحدد الخطوات التفصيلية للطريقة التي تنفذ بها الأعمال " . فصنع السياسة يعتبر الخطوة الأولى فى عملية التخطيط ، لذا يجب على المخططين أن يقدروا ويحسنوا قيمة القوى المحركة لصياغة السياسة قبل أن يتم تصميم الإجراءات الفعالة للتطبيق والتقييم .

فى ضوء ما سبق يمكن استخلاص بعض السمات التي تتسم بها السياسة **Policy** فيما يلي :

- ترتبط السياسة بمنظمات المجتمع المدني فالشرط الجوهري لوجودها يكون عبر اتصالها بمنظمات جماعية منظمة بمقتضى قوانين وتشريعات ، ومجسدة بمؤسسات وقواعد لتحكمها .
- تتواجد السياسة عندما يكون هناك مشروع محدد بشكل معتمد صريح . فكل سياسة هي توقع عبر الزمن ، وانعكاس داخل المستقبل القريب أو البعيد لتغيير الأشياء سواء تعلق الأمر " بإعادة تأسيس " نظام قديم حصل الإخلال به ، أو خلق نظام جديد على اعتبار أنه أكثر انطباقاً على القيم المعاشة .
- ترتبط السياسة بالضرورة بالسلطة ، سواء بممارسة هذه السلطة أو بالاعتراض عليها أو حتى بالسعي لنيلها . فالسلطة غير موجودة بالنسبة للمواطنين إلا فى المدى الذي يعترفون فيه ويرتضون بقواعد صريحة أو غالباً ضمنية يتخلون بمقتضاها عن جزء من حريتهم فى مفاوضات مستمرة بشكل دائم .

- أن تكون هذه السلطة معترفاً بها شرعياً . فتتبوأ السلطة بتأرجح بين الفوز عن طريق القوة الحية وبين الفوز عن طريق لوائح الاقتراع . بيد أن السلطة لا تكون شرعية إلا إذا عبرت فى نطاق أي مشروع ، عن رأي أغلبية المواطنين ، وهكذا تبدو السياسة كفن البحث المتوصل عن التوازن الذي يعبر من خلاله عن إمكانية وجود المشاريع على المدى الطويل وعن مدى الرقابة والاستماع للرأي العام .

وتتضمن السياسة العامة أربعة عناصر هي :

- هدف أو مجموعة أهداف .
- اختيار مجموعة من الأفعال تحقق هذه الأهداف .
- إعلان المنفذين لهذه السياسة لاتفاق فيما بينهم على آلية التنفيذ .
- تنفيذ هذه السياسة ، وغالبا ما يتم التركيز على عنصر " الاختيار " فى السياسات العامة ، ويقصد بها الاختيار المتروي المدروس لأهداف جماعية ، ولوسائل تحقيق هذه الأهداف ، اعتماداً على قرارات عامة لها صفة سلطوية ملزمة لكل أعضاء المجتمع .

يتضح مما سبق أن السياسة العامة هي مجموعة من المبادئ التي يضعها المجتمع لتيسير شئونه والمواءمة بين حاجاته وتأتي فى صورة خطة تنفذ فى المستقبل القريب أو البعيد ، كما أنها عبارة عن مجموعات من السياسات الفرعية التي تشمل جميع جوانب الحياة العمة والقطاعات التي تخدمها . ومنها سياسة التعليم .

(٢) مداخل إعداد السياسات

تعددت مداخل إعداد السياسات وتطورت إلى ما هي عليه فى العصر الحديث وسوف يتم تناول أهم تلك المداخل التي اتبعت فى إعداد السياسات فى الماضي والحاضر كالآتي :

المدخل التجريبـــي

يعتمد أنصار هذا المدخل على أن السياسات الإدارية والمتعلقة بالأعمال يمكـن أن توضع على أساس التجربة والخطأ ، فعن طريق التجربة وحذف الخطأ من خـــلال التجريد الفعلي للسياسات يمكن الاهتداء إلى السياسات اللازمة للعمـــل . كمـــا يمكـــن التعديل فى تلك السياسات بمرور الوقت الفعلي ، فعلى ضوء التغير الذي يحدث فــــي الماضي يمكن التنبؤ بالتغير الذي سوف يحدث فى المستقبل أو إذا لم يمكن ذلك فإنــــه يمكن الانتظار حتى الظروف أو الأحداث التي تستدعي تغيير السياسة ، وعلى ضـــوء تلك الظروف يتم التعديل فى السياسات لمواجهة تلك الظروف .

المدخل المهنـــي

يعتمد أنصار هذا المدخل على أن السياسات يمكن أن تكتسب مهارة إعدادهـــا من خلال التدريب العملي لرجال الإدارة ، حيث تعد لهم برامج تدريبية تصمم من أجل إكسابهم مهارات التخطيط ووضع السياسات حيث يقومون بدراسة العديد من المواقـــف والظروف المشابهة لتلك المواقف والظروف بأعمالهم ، ثم تدريبهم على كيفية إعـــداد السياسات لمواجهة تلك المواقف والظروف . هذا وتستخدم بعض الأساليب من أجـــل ذلك التدريب مثل أسلوب الحالات العملية ، وأسلوب المباريات الإدارية .

المدخل السلوكـــي

وهذا المدخل له ارتباط بالمدخل السابق حيث يرى أنصار هذا المدخل أنــــه لا يكفي فقط تدريب رجال الإدارة على اكتساب المهارات المتعلقـــة بدراســـة المواقـــف المختلفة وكيفية مواجهتها عند إعداد الخطط والسياسات ، وإنما يجـــب علـــى رجـــال الإدارة أيضا اكتساب المهارات السلوكية المتعلقة بالبحث عن الحقائق والمعلومـــــات ، وكذا بعد النظر لإدراك السياسات التي تعد على مستوى الأطراف المختلفـــة ، وكـــذا اكتساب مهارات البحث عن حلول الصراع والتضارب الذي قد ينشـــأ بيـــن الإدارات المختلفة ومهارات التنسيق بين تلك الإدارات وكذا اكتساب مهارات القيادة بالمشـــاركة

عند إعداد الأهداف والسياسات ، مستفيدين من الأساليب العديدة فى المشاركة كطريقة " دلفى " فى وضع السياسات بإشراك مديري الفروع والأقسام المتفرقة عن طريق الاتصال غير المباشر وكالإدارة بالأهداف والنتائج وكذا الإدارة بالمشاركة .

المدخل الوظائفى

يستند أنصار هذا المدخل إلى أن الوظائف المتخصصة لأي منظمة لها أهمية ودور حيوي فى تحقيق الأهداف الفعلية لهذه المنظمة ، وعلى ذلك فقد أعطوا اهتماماً كبيرا لأهمية إعداد السياسات على مستوى كل وظيفة من هذه الوظائف . فعلي سبيل المثال يوجد بالمنظمة وظائف حيوية كالتمويل والأفراد والحسابات والأبحاث ... الخ ، ومن ثم فمن الأهمية بمكان إعداد سياسات للتمويل وللأفراد وكذا للتطوير ... الخ ، ولكنهم بذلك ركزوا على السياسات بمفهومها الضيق ، أي اعتبار أنها سياسات تتعلق بالوظائف الفنية للمنظمة ، ولم يعطوا اهتمامهم للجانب الشمولي للسياسات فمن الأهمية الأخذ فى الحسبان الظروف البيئية المختلفة الداخلية والخارجية المستمرة التغيير والحركية والتي تؤثر على المنظمة ككل .

المدخل التحليلى

وأنصار هذا المدخل " يعتبرون أكثر اهتماماً بالجانب التنفيذي للسياسات عنه بالجانب الشمولي ، حيث أن الوسائل الكمية تستخدم بصورة أكبر بالنسبة للإدارات التنفيذية فى تشكيل سياساتها حيث تمكن من تعظيم تحقيق الأهداف القصيرة الأجل التي هي مطلب الإدارات التنفيذية .والمدخل التحليلي وفقاً للنظريات الاقتصادية والاجتماعية ، يركز أنصاره على إعداد السياسات بالاستفادة من التحليل الحدي ونظرية تعظيم المنفعة وكذا الاستفادة من الأولوية كوسيلة لترتيب السياسات وفقاً لأولويتها فى شكل جدول أولويات تبعاً لقيم العوائد والنتائج المتوقعة لكل منها ، وكذلك استخدام الاتجاهات والقيم والعرف والتقاليد السائدة بالمجتمع كوسائل تساعد فى إعداد السياسات ، كما تم التوصل فى العلوم الإجتماعية إلى استخدام التحليل العلمي

للمعلومات والبيانات لاتخاذ القرارات المتعلقة بإعداد السياسات . ويتضمن ذلك وضع قيم ومعايير للاختيار من بين السياسات البديلة ، ثم جمع المعلومات عن السياسات البديلة الممكنة ثم المفاضلة بينها واختيار أفضلها وفقا للمعايير الموضوعة ، والمدخل التحليلي وفقاً لنظرية اتخاذ القرارات ، يركز أنصاره على الجوانب الكمية من أجل اتخاذ قرارات تتعلق بالسياسات تحت ظروف مؤكدة ، وكذا تحت ظروف المخاطرة أو حتى ظروف عدم التأكد .

مدخل التأثير المتبادل

ويرى أنصار هذا المدخل أنه على رجال الإدارة فهم سلوك المنظمة أو المؤسسة في ظل الظروف البيئية المختلفة التي تعمل تحت تأثيرها حيث إن هذا الظروف تختلف من مجتمع لآخر ، وداخل المجتمع من إدارة لأخرى ، ومن قسم لآخر . وذلك حتى يستطيع أن يمارس الوظائف الإدارية المتعلقة بالتخطيط ، والتنظيم والتوجيه ، والرقابة وحتى يستطيع اتخاذ القرارات المتعلقة بالتخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة وحتى يستطيع اتخاذ القرارات المتعلقة بسياسات المؤسسة على وجه الخصوص حيث إن الظروف البيئية المختلفة تحدث أثرها على سياسات المؤسسة المختلفة فيوجد هناك تأثير متبادل بين المؤسسة والبيئة متمثلة فى الظروف البيئية المختلفة مما يتطلب لرجل الإدارة أن يأخذ فى الاعتبار تأثير الظروف البيئية على المؤسسة ، وأن يفهم كيف يقرر سياساتها تحت تأثير تلك الظروف .

مدخل النظم

يرى أنصار هذا المدخل أنه يجب النظر إلى المؤسسة على أنها نظام ، وذلك عند إعداد السياسات أي يتوفر فيها خصائص النظام (حيث إن النظام يوجد له أهداف وأجزاء ، وبيئة ، ومدخلات ، ومخرجات ، وإدارة) ، فالمؤسسة لها أهداف طويلة وقصيرة الأجل ، ولها أجزاء (إدارات وأقسام) ولها بيئة داخلية وخارجية ، ولها

مدخلات تحصل عليها من البيئة كما أن لها مخرجات تعمل على تصريفها للبيئة . كما أن هناك هيئة إدارية للنظام (إدارة عليا ــ وسطى ــ تنفيذية) ، فالمؤسسة تتكون من أجزاء كل منها له أهداف من الأهمية وأيضا التنسيق بين الأجزاء الداخلية والتكيف مع البيئة الخارجية عند تقرير السياسات بما يمكن من الحصول على المدخلات والتشغيل وتصريف المخرجات وتحقيق الأهداف المرجوة .

وإذا ما تم تحديد النظام من حيث مدخلاته ومخرجاته وما بينهما من علاقات وحصر المؤثرات المختلفة لهما أمكن معالجة المدخلات والتعديل فيهما بما يؤدى إلى إحداث تغيرات فى المخرجات فى اتجاه أهداف النظام ؛ لأن هدف تحليل النظام النهائى هو : التوصل إلى نظام جديد بأقل تكلفة وأكثر منفعة وفائدة ، والتفضيل بين نظام وبديله أو بين البدائل بعضها مع بعض تقاس بعائد مخرجات كل منهما مقسوما على كلفته على هدف النظام الأكبر .

ماهية السياسة التعليمية

ومن خلال التعرف على ماهية السياسة بصفة عامة يمكن التعرف على ماهية وملامح السياسة التعليمية بصفة خاصة حيث أنه ليس هناك تعريف واحد بل تعريفات ومفاهيم متعددة .

عند رجال الإدارة :

يرى البعض أن السياسة هى " بمثابة تعبير صريح عن مجموعة من المبادىء والقواعد التى وضعت بمعرفة المديرين لتوجيه وضبط الفكر والعمل مهمتها توجيه الفكر فى اتخاذ القرارات ، ويرى البعض الأخر أن السياسة التعليمية اختيار وتحديد الأهداف التربوية العامة التى توجه العمل الفنى والإدارى فى النظام التعليمى .

ويرى البعض أيضا أنها العنصر الثانى أو الخطوة الثانية فى التخطيط توضع فى ضوء الأهداف (العنصر الأول) وبالتالى فإنها تعكس الأهداف ، ويعتبر التخطيط

وسيلة التغيير الاجتماعى والإرادة الإنسانية ينطلق من الوضع الراهن أخذ فى الاعتبار الظروف المختلفة الماضية والحاضرة ، ويشتمل التنبؤ بالمستقبل متضمنا الاستعداد لهذا المستقبل .

وتعد السياسة التعليمية بمثابة تعبير صريح عن مجموعة من المبادىء والأسس والمعايير والقرارات التى توجه العملية التعليمية ، ويلزم لتنفيذها وضع استراتيجيات تعبر عن السياسة الموضوعة بالإضافة إلى أنها تحدد المسار الذى يجب اتباعه لتحقيق هذه السياسة .

عند رجال التربية :

يذهب البعض إلى أنها : " مجموعة الأحكام التى تعبر عن الجهود التنظيمية التى ينبغى أن تبذل لتحقيق أغراض أو توقعات أو تطلعات يستهدفها المجتمع فى مرحلة من مراحل تطوره ، أى أنها الإطار العام الذى يوجه العمل الإدارى والفنى فى النظام التعليمى ومؤسساته .

كما تعرف بأنها : " منظومة من الأهداف الاجتماعية مصورة غايات تربوية توضع لتحقيق تبادلاً فى الوضع الاجتماعى تنتفع به الأغلبية من أفراد المجتمع ويؤدى فى النهاية إلى تيسير الحراك الاجتماعى .

كما أنها : " مجموعة المبادىء والأسس والمعايير والخطوط العامة التى توجه مسار التربية والتعليم فى دولة ما ، والتى يضعها المجتمع عن طريق أفراده ومؤسساته وتشمل أهداف التعليم وفلسفته ونظامه ووسائل تحقيق الأهداف ، وتشمل أيضاً سياسات فرعية تختص بميادين التعليم المختلفة " .ويرى البعض الأخر أن السياسة التعليمية عبارة عن " مجموعة من التوجهات العامة التى تحكم حركة الفعل التربوى فى اتساق وتآزر بغية تحقيق أهداف عامة يسعى المجتمع إلى أن يحققها من خلال التعليم " ، ويشير مصطلح السياسة التعليمية **Educational Policy** إلى الإطار العام الذى يوجه

العمل الفنى والإدارى فى نظام تعليمى معين كذلك فهو يعنى الاختيار والتجديد من بين الأهداف العامة لمجتمع ما ويحولها إلى أغراض مرحلية محددة وتتميز أى سياسة تعليمية بعدة خصائص منها :

- أنها ذات طبيعة توجيهية وليست تفصيلية .
- أنها ذات طبيعة مستقرة ومستمرة .
- أنها ذات طبيعة مرنة متغيرة .
- أنها ذات طبيعة تعكس الواقع الاجتماعى الذى تعيش فى إطاره .

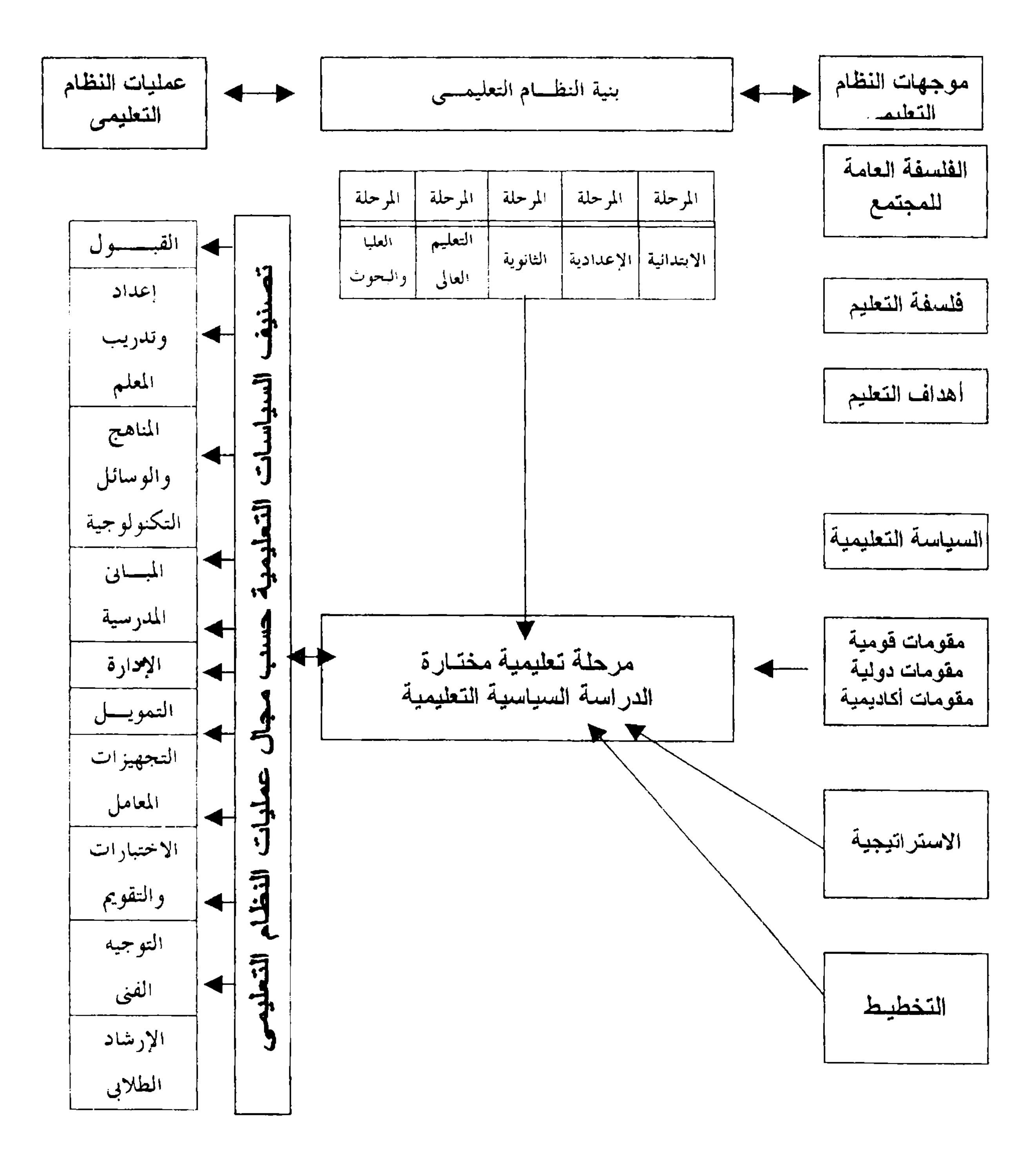
ويقصد بالسياسة التعليمية – بصفة عامة – " المبادىء والاتجاهات العامة التى توجه عمل المؤسسات التعليمية على كافة المستويات والتنظيمات المسئولة عن تنفيذ هذه السياسات ، وهى خطة عامة لتوجيه القرارات المتعلقة بوسائل تحقيق الأهداف التربوية ، ويمكن اعتبارها مجموعة الإجراءات أو الوسائل التى يتخذها المسئولون عن التعليم من أجل تنفيذ أهداف التعليم فى دولة ما ، والتى صاغها المشروع التعليمى فى صورة تشريعات تعليمية وهى تتجه فى حركتها نحو تحقيق أهداف محددة ، كما أنها تتأثر بالواقع الاجتماعى الذى تعيش فى حدوده ، وبالتالى تتأثر بالأهداف العامة المنبثقة من هذا الواقع وتتأثر كذلك بروح العصر ومتطلباته .

وتقع السياسة التعليمية فى قمة النظام التعليمى ، وهى المرحلة الأولى من العملية التعليمية ، وتحدد الاختيارات الرئيسية والتوجيهات من قبل الجهات المسئولة عن التربية ومن هنا كانت السياسة التعليمية تعبيراً عن الاختيارات السياسية لبلد من البلدان ، تلك الخيارات المستمدة من أهدافه التربوية والاجتماعية الكبرى ذلك أن السياسة التعليمية السليمة تتم من خلال فلسفة تعليمية تم وضعها على أسس صحيحة استناداً إلى الفلسفة الاجتماعية لأى بلد ، فالسياسة التعليمية لا تنحصر فى بعض المبادئ التوجيهية العامة بل تشتمل على مجموعة من الأهداف الخاصة المترابطة فيما بينها ترابطاً قوياً .

ومن خلال التعريفات السابقة للسياسة التعليمية يتضح الصلة الوثيقة بين النظام التعليمى والسياسة التعليمية " فالنظام التعليمى يمثل الخدمات التعليمية التى يقدمها المجتمع لأبنائه من خلال المؤسسات التربوية التى يقيمها ويشرف عليها ، والسياسة التعليمية تمثل الخطوط العامة التى يصنعها المجتمع عن طريق أجهزته وتسندها الدولة وتلتزم بها ويوجه عن طريقها النظام التعليمى فى المجتمع وأيضاً تقوم على أساسها نتائج عمل هذا النظام التعليمى ، من هذا المنطلق يمكن توضيح العلاقة بين السياسة التعليمية ومقوماتها وبين النظام التعليمى كما فى الشكل التالى :

شكل رقم (   )

يبين العلاقة بين السياسة التعليمية والنظام التعليمى



المصدر : عبدالجواد السيد بكر : السياسات التعليمية وصنع القرار - دار الوفاء - الأسكندرية ، ص٢٨

يمكن مما سبق استخلاص تعريف للسياسة التعليمية على أنها مجموعة من الأهداف والمبادىء الشاملة والمتكاملة التى ينبغى أن تكون محوراً لحركة الفعل فى مجال التعليم – باعتبارها سياسة وزارة – على مدى زمنى معين يتيح إمكانية تحقيق تلك الأهداف فى حدود ما تضمنته من مبادىء ، وفى ضوء ما حددته من معايير للتقويم والحكم مع اتسامها بالمرونة لتتيح إمكانية للتعديل – وليس النقيض – فى حالة الضرورة هذا مع مراعاة العوامل المؤثرة فى عمليات صنع وصياغة السياسة التعليمية سواء كانت عوامل تاريخية وثقافية ، أم فلسفية ، أم مرتبطة بغايات سياسية معينة ، أم بالطموحات الجماهيرية ، أم بالإمكانات المتاحة ، والأخذ فى الاعتبار القوى السياسية الرسمية وغير الرسمية سواء فى الداخل أم الخارج والتى تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر فى السياسة التعليمية صنعاً وصياغة وتنفيذاً وتقويماً .

ويتضح مما سبق تعدد التعريفات التى تناولت السياسة التعليمية إلا أن معظمها يكاد يجمع على أنها مجموعة من المبادىء والتوجيهات التى توضع لتوجيه العمل واتخاذ القرارات بخصوص أمور التعليم بما يخدم مصالح المجتمع التى تحددها فئاته المختلفة كل حسب وزنه النسبى وقوة ضغطه وتأثيره فى المجتمع العام ، وفى ضوء ذلك يمكن تعريف السياسة التعليمية بأنها مجموعة المبادىء والأفكار والأحكام اللازمة لتحقيق مجموعة من الأهداف والأولويات التى تم تحديدها من قبل التنظيمات المسئولة وقوى الضغط .

يتبين من العرض السابق أهمية السياسة التعليمية والتى تتمثل فى الأمور التالية :

- تحديد السبل التى يجب اتباعها لتحقيق الأهداف التربوية ومن ثم فإنها تساعد فى تحديد الأهداف الفرعية وتحويل هذه الأهداف إلى أغراض .
- تساعد على استقرار العمل والتنفيذ حتى مع تغير المسئولية حيث إنها تحتوى على مبدأ يحكم العمل ، وقاعدة توضح طريقة تطبيق المبدأ والاستقرار لا يعنى

الجمود بل يعنى الثبات النسبى ، حيث أن الظروف المتغيرة والمتجـددة تفـرض تطويرها وتحسينها .

- تتخذ كمعايير للتقويم ، ففى ضوئها يتم قياس الأداء الفعلى .
- تعتبر دستور عمل ؛ لأنها تؤدى إلى الفهم السليم لمتطلبات العمل الـتربوى ؛ وبالتالى تضمن عدم الانحراف عن الخط المحدد سلفا ، كما أنها تضمن التجـانس فى الأعمال والقرارات .
- يمكن فى ضوئها اتخاذ القرارات ، لأنها الإطار الذى يتخذ القرار فى داخله .
- تقلل من حدة المركزية ، لأنها تساعد على تفويض سـلطات الإدارة العليـا أو المركزية إلى المستويات الإدارية التالية بعامة واللامركزية بخاصة .
- تساعد فى عمليات المتابعة والرقابة ، وهى قبل ذلك تساعد فى توجيه العـاملين وتنميتهم إداريا .

أنواع ومستويات السياسات التعليمية ومصادر اشتقاقها

هناك تصنيف للسياسات يعتبر مفيدا فى دراسة الإدارة وهو الذى يقوم علـى أساس المستويات التنظيمية للمديرين ، وطبقا لهذا الأساس يمكن تقسيم السياسـات إلى الأنواع التالية :

السياسات الأساسية Basic Policies

وهى أساسية بمعنى أنها الأساس بالنسبة لجميع السياسات الأخرى أو بعبـارة أخرى أنها السياسات التى تتوقف عليها كل الأنواع الأخرى من السياسـات وهـذا النوع من السياسات يكون مدونا فى القانون النظامى للتعليم ويتصل بأهدافه وهـى سياسات طويلة الأجل ، وعريضة المدى تؤثر على التعليم ككـل ، ولذلـك فإنـها ترتبط أساسا بما تمارسه الإدارة المركزية من نشاطات .

السياسات العامـــة General Policies

وتختلف عن السياسات الأساسية فى أنها أقصر أجلا وأكثر تحديدا وهى فـــى ذات الوقت تنطبق على عدد من أجزاء العملية التعليمية ومكوناتها ، وإن كـــانت لا تشملها جميعا .

السياسات الوظيفية أو سياسات الأقسام والقطاعات Department Policies

وتتفق هذه السياسات مع السياسات العامة فى قصر أجلها وإن اعتبرت أكـــثر تحديدا منها ، ولذا فإنها تحكم التصرفات والقرارات داخل إدارة أو قسم أو قطاع أو منظومة صغرى من منظومات التعليم ، وهى تشتق من السياسات العامة التى تشتق بدورها من السياسات الأساسية .

وهناك تصنيف أخر للسياسات التعليمية يقسم السياسات التعليمية إلى :

- سياسات عامة أو أساسية : وتضعها المستويات الإدارية التعليميـــة ككـــل دون الدخول فى تفصيلات دقيقة ومهمتها توجيهية .
- سياسات إدارية : وتكون أكثر تفصيلا ، وتختص بها الإدارات المختلفة التـــى تكون البناء التنظيمى للتعليم .
- سياسة مؤيدة : وهى تؤيد السياسة الأساسية ، وتعطى توجيه للفكر والعمل فـــى مجالات معينة وتحقق وحدة التخطيط فيها ، فمثلا السياســـة المؤيـــدة فـــى إدارة التخطيط بمنظومة التعليم هى تركيز المسئولية العامة للتخطيط فى يدهـــا بقيـــادة مديرها شريطة أن يكون ذلك مفهوما للجميع .
- سياسة ثانوية : وتوجد فى أية إدارة من إدارات منظومة التعليم الفرعية فمثـــلا قد يتبع رؤساء العمل فى وحداتهم سياسة السماح بين الحين والأخـــر للموظفيـــن والعمال المواظبين على الحضور وأداء العمل فى أخذ إذن بالغياب لفترات قصيرة

بدون خصم وذلك لأداء أعمالهم الخاصة ، وبالرغم من كونها ثانوية إلا أنها تعطى توجيه واتجاه لعملية اتخاذ القرارات .

- سياسة خليطة : وتغطى المجالات المختلفة فى إدارة معينة من إدارات التعليم مثل التمويل ، الموارد البشرية ، تحسين العمل وتدريب الإداريين وغيرها .

ويصنف جرانت **Grant** السياسة التعليمية إلى أربعة أنواع حسب مجال اهتمام كل منها كما يلى :

- سياسة تهتم بالمهام والوظائف الأساسية والحيوية للمعاهد التعليمية والمدارس وهناك جزء كبير منها يرتبط بالمناهج ولكنه يحوى سياسة ترتبط بتحديد الأهداف ، وتصنيف وتسجيل التلاميذ والتمويل وانضباط التلاميذ ، ومكافآت الخريجين ومنح الشهادات والدرجات العلمية .
- سياسة تهتم بالمبانى والأثاثات ، والهيكل الإدارى ، والنظام التعليمى ككل أو أجزاء منه .
- سياسة ترتبط بالإشراف والنقل ، والنجاح ، والرسوب ، والتسرب ، والتوظيف والترقيات ، ومكافآت هيئة العاملين وبخاصة الفئات الوظيفية المختلفة .. .. إلخ
- سياسة تهتم بتجهيز وتوفير المصادر والموارد المالية وتوزيعها ، وتجهيز وصيانة الأبنية والآلات والأجهزة والمعدات والحفاظ عليها .

وتتضمن السياسة التعليمية أيضا أربعة قطاعات أساسية هى : سياسة المحتوى التعليمى **Curricular Policy** ، وسياسة الطرائق **Methodological Policy** ، وسياسة الموارد **Resources Policy** ، وسياسة التوزيع **Distriputional Policy** .

وأما بالنسبة للمصادر التى يمكن أن تستمد منها السياسة التعليمية فهى تنحصر – فى أغلب الأحوال – فى المصادر التالية :

- **الفكــر التربــوى** : سواء كان هذا الفكر معبرا عن رؤى باحثين ومفكرين من أبناء الأمة أو باحثين ومفكرين من أمم وشعوب أخرى ، فالفكر التربوى عـــادة يمثـــل اجتهادات عقول تميزت بالإبداع والابتكار ، عقول تميز أصحابها بالرؤية الشمولية المتكاملة وبالبصر الناقد المتعمق والفكر التربوى إذا كان تعبر عادة عما(ينبغـــى أن يكون) إلا أنه من ناحية أخرى إنما يصدر عن ثقافة معينة ، وبالتـــالى يتيـــح الاطلاع على الفكر التربوى فرصة التوجيه ، والاستثارة والتفاعل الفكـــرى بيـــن عقول ذوى اتجاهات مختلفة .
- **الإدارة العليا للتعليم** : وتعتبر المصدر المنطقى للسياسة ، ويكون هدفـــها توجيـــه العاملين فى عملهم ، وتكون السياسة فى هذه الحالة امتدادا طبيعيا لأهداف منظومة التعليم كما حددتها الإدارة العليا .
- **الفهـــم الضمنـــى** : فقد تكون السياسة نتيجة تصرفات ، أو ســـلوك عـــام يلحظـــه العاملون ويفترضون أنه انعكاسا لسياسة معينة ، فمثلا : اهتمام إدارة التعليم بـــأداء العاملين وتدريبهم أثناء الخدمة بدلا من استقدام وجوه جديدة قد يفهم هذا ضمنيـــا على أنه سياسة معينة وهناك ظروف تفسر هذا الأسلوب الضمنى ، فقـــد تكـــون السياسة المعلنة غير مطبقة فعلا إما لصعوبة تطبيقها أو لعدم الرغبة فى ذلك .

أهـــداف السياسات التعليمية

تهدف السياسات التعليمية بصفة عامة وأساسية إلى توظيف التعليم فى خدمـــة المجتمع وفى تدعيم قدرة الفرد على المشاركة الإيجابية فى تنميته وتطويـــره بصفـــة مستمرة تجعله مواكبا لمعطيات المعاصرة من ناحية ، وقادرا على المساهمة الفعالة فى صناعة الحضارة الإنسانية من ناحية أخرى مع الحفاظ على عناصره الأصلية وتجليـــة تراثه .

ويمكن الإشارة إلى أهداف ثلاث رئيسية للسياسات التعليمية تتمثل فيما يلى :

- **الفكــر التربــوى** : سواء كان هذا الفكر معبرا عن رؤى باحثين ومفكرين من أبناء الأمة أو باحثين ومفكرين من أمم وشعوب أخرى ، فالفكر التربوى عـــادة يمثـــل اجتهادات عقول تميزت بالإبداع والابتكار ، عقول تميز أصحابها بالرؤية الشمولية المتكاملة وبالبصر الناقد المتعمق والفكر التربوى إذا كان تعبر عادة عما(ينبغـــى أن يكون) إلا أنه من ناحية أخرى إنما يصدر عن ثقافة معينة ، وبالتـــالى يتيـــح الاطلاع على الفكر التربوى فرصة التوجيه ، والاستثارة والتفاعل الفكـــرى بيـــن عقول ذوى اتجاهات مختلفة .
- **الإدارة العليا للتعليم** : وتعتبر المصدر المنطقى للسياسة ، ويكون هدفـــها توجيـــه العاملين فى عملهم ، وتكون السياسة فى هذه الحالة امتدادا طبيعيا لأهداف منظومة التعليم كما حددتها الإدارة العليا .
- **الفهـــم الضمنـــى** : فقد تكون السياسة نتيجة تصرفات ، أو ســـلوك عـــام يلحظـــه العاملون ويفترضون أنه انعكاسا لسياسة معينة ، فمثلا : اهتمام إدارة التعليم بـــأداء العاملين وتدريبهم أثناء الخدمة بدلا من استقدام وجوه جديدة قد يفهم هذا ضمنيـــا على أنه سياسة معينة وهناك ظروف تفسر هذا الأسلوب الضمنى ، فقـــد تكـــون السياسة المعلنة غير مطبقة فعلا إما لصعوبة تطبيقها أو لعدم الرغبة فى ذلك .

أهـــداف السياسات التعليمية

تهدف السياسات التعليمية بصفة عامة وأساسية إلى توظيف التعليم فى خدمـــة المجتمع وفى تدعيم قدرة الفرد على المشاركة الإيجابية فى تنميته وتطويـــره بصفـــة مستمرة تجعله مواكبا لمعطيات المعاصرة من ناحية ، وقادرا على المساهمة الفعالة فى صناعة الحضارة الإنسانية من ناحية أخرى مع الحفاظ على عناصره الأصلية وتجليـــة تراثه .

ويمكن الإشارة إلى أهداف ثلاث رئيسية للسياسات التعليمية تتمثل فيما يلى :

**** أهـــداف حضاريـــة**

- تعميق الانتماء الوطنى والقومى والإنسانى .
- تأهيل الشخصية القومية الشمولية .
- تقويم وتدعيم مفهوم الشعور بالمسئولية والالتزام .
- رفع المستوى الثقافى .
- تدعيم الجانب الحضارى للمجتمع .
- الإسهام فى تقدم المعرفة والعلوم من خلال البحوث العلميـــة واســـتخدام أدوات البحث العلمى .

**** أهـــداف خاصة بالفـــرد**

تتمثل التغيرات الإيجابية التى تسعى العمليات التعليمية إلى إحداثها فى تنميـــة مجموعة أساسية من المهارات والقدرات لدى الفرد وهى :

- القدرة على التفكير والإحاطة بطرائق وإجادة التعبير كتابة وقولا .
- الإدراك الواعى للأساليب المستخدمة فى دراسة الكون والبيئة المحيطـــة فـــى التعرف على سمات المجتمع ودراسة الذات البشرية ، بما يتضمنه ذلك من معرفـة بالمبادىء الأساسية للطرق والكمية والتجربة المستخدمة فى دراسة العلوم الطبيعية وعلوم الحياة والإحاطة بأساليب التحليل الموضوعى للظواهر والمشكلات ودراسة الأساليب التاريخية والطرق الإحصائية التى تفسر تطور وطبيعة عمل المجتمعـات الحديثة بالإضافة إلى تنمية ملكات التذوق لروائع الفلسفة والأدب الإنسانى .

**** أهـــداف خاصة بالمجتمـــع**

تتمثل الأهداف المجتمعية للسياسات التعليمية والمرجو تحقيقـــها مـــن خـــلال إحداث تغيرات إيجابية فى الأفراد فيما يلى :

- أهداف اقتصادية ؛ وتشمل : توفير المواطنين القادرين على إدارة دفة المؤسسات الاقتصادية فى دولة ، فضلا عن الارتقاء بمستوى الرشد والإدراك لدى المستهلكين فى المجتمع .
- أهداف ثقافية ، وتشمل : تنمية مواهب وطاقات الأفراد وإعدادهم للمشاركة فى تطوير الحياة الثقافية بالمجتمع ، سواء بالتأليف أو بالقراءة بالمشاهدة والاستماع فى إطار من القدرة على تفهم الطبيعة المتداخلة لتطوير الثقافات العالمية ، ومن السعى نحو تأصيل التراث الثقافى القومى وتطويره .
- أهداف سياسية ، وتشمل تلبية احتياجات المجتمع من قيادات فعالة ودعم الوحدة الوطنية وتعمق أصول المواطنة .

وللسياسة التعليمية أهداف عامة طبيعية فلسفية وثقافية وروحية تعكس أفكار معينة عن مطالب الوطن والعالم فى مرحلة معينة وأيضا أهداف تربوية واسعة تحدد الموجهات الرئيسية التى يحتاجها النظام التعليمى لتحقيق أهدافه وأهداف أخرى تربوية بحتة (خاصة) تقوم بها مراحل التعليم المختلفة وأنواعه، وتحقيقا لتلك الأهداف تقوم السياسة التعليمية بمجموعة وظائف من أهمها ما يلى :

- تيسير عملية صنع القرار على المستوى الإدارى .
- توفير المعايير الحاكمة التى تبين وزن الحلول المقترحة لما يعرضه من مشكلات .
- توفير نوع من الاتساق فى القرارات التى تصدرها الأجهزة المختلفة بشأن المشكلات المتشابهة خاصة إذا تشابهت المشكلات .
- توفير أساسا لتقويم الخطط القائمة والمقترحة .
- توفير الشعور بالأمن لجميع العاملين ودرجة من الاستقرار النسبى ، إذ لا تتغير بتغيير المسئولين المباشرين .
- توفير الوقت والجهد والمال على المستويات الإدارية والفنية .

ويتطلب اضطلاع السياسة التعليمية بمثل هذه الوظائف توافر بعض الخصائص والمقومات الأساسية التى تضمن لها الفاعلية وتتحدد ملامح السياسة التعليمية وفقا لاتجاهين :

الاتجاه الأول : يعتبر السياسة التعليمية عملية ترتكز على أسس علمية ، وأنها تتم فى مراحل خطية متميزة ، والتى قد تتمثل فى (تحديد المشكلة – تحديد القيم والأهداف والأغراض – تحديد خيارات تحقيق الأهداف – تحليل التكلفة/الفائدة للخيارات – واختيار مجموعة من الأفعال – تقييم مجموعة الأفعال – وأخيرا التعديل فى البرنامج) ، ويفترض هذا الاتجاه أن المجتمع يجمعه اتفاق قيمى عام ، وأن المؤسسات والجماعات تشارك فى تحقيق الاستقرار المستمر للمجتمع ويطلق على هذه (الاتجاه التقليدى أو الاتجاه المنطقى) .

الاتجاه الثانى : يعتبر السياسة التعليمية معقدة ودينامية ، ومتعددة المراحل والأدوار والعلاقات ، وأنها ذات طبيعة سياسية ، وأنها تمثل تسوية تكافح من أجلها المصالح التنافسية فى جميع المراحل ويفترض أن المجتمع يتكون من جماعات متنافسة لها قيم ومصالح مختلفة واقتراب مختلف من السلطة وتختلف وجهات النظر حول هذين الاتجاهين حيث يعتبرهما البعض متعارضين نظريا ، بينما يؤكد البعض الأخر أنه يمكن تحقيق التناسق بينهما وإن كان ذلك يتوقف على طبيعة النظام السياسى .

ثانيا : مقومات السياسة التعليمية

والمقصود هنا عدد من المبادىء والأسس التى تجعل سياسة التعليم صلبة البنيان راسخة القواعد ويمكن تقسيم هذه المقومات إلى :

١-مقومات قومية .　　　٢-مقومات دولية .　　　٣-مقومات أكاديمية .

(١) المقومات القومية للسياسة التعليمية

يتم تقرير السياسة التعليمية التى توجه مسار التعليم فى دولة من الـــدول فـــى ضوء لإطار العام لسياسة الدولة حتى تعبر عن الجهود التنظيمية التى تبـــذل لتحقيـــق أغراض أو توقعات يستهدفها المجتمع وأفراده فى مرحلة من مراحل تطـــوره ، لـــذا فهناك مجموعة من الأسس والمبادىء الواجب مراعاتها عند وضع السياسة التعليمية ، والتى تعتبر بمثابة معايير للحكم على سلامة هذه السياسة وقدرتها علـــــى الاســـتجابة لاحتياجات الفرد والمجتمع وهى :

(أ) الديناميـــة والمرونـــة

يعد التعليم جزء من مجتمع بطبيعته غير ساكن ، لكن فى حركـــة وحـــراك ، ومن ثم فالتعليم أيضا يتصف بالدينامية متفاعلا مع المنظومات الاجتماعيـــة الأخـــرى (سياسية واقتصادية وثقافية .. إلخ) ، ومنظوماته الفرعية متفاعلة مع بعضها البعض ولأن المجتمع – والتعليم كجزء منه – دينامى فإن السياسات إن اتصفت بالمرونة وعدم الجمود أمكنها التكيف مع المتغيرات التى قد تحدث بالنسبة للمجتمع وبالنسبة للتعليـــم أيضا .

وتقتضى مرونة السياسة التعليمية تعاملها مع فن الممكـــن وليـــس مـــع فـــن المستحيل ويتطلب ذلك مراعاة واضع السياسة التعليمية الإمكانيات الماديـــة للمجتمـــع والموارد البشرية اللازمة لوضع السياسة موضع التنفيذ ، والإطار المرجعى والقيمـــى للأفراد والحاجات الآنية والبعيدة للمجتمع ، كما تقتَضى هذه المرونة الأخـــذ بأســـلوب البدائل حتى لا تأتى السياسة ضيقة فى توجهاتها وجامدة فى حركتها .

(ب) الاستمـــرار والتطـــور

فالسياسة التعليمية بحاجة إلى الاستقرار النسبى ، فلا تتأثر من وقـــت لأخـــر بتغيير الأشخاص والمسئولين ، فضلا عن أن عنصر الزمن يلعب دورا أساســـيا فـــى تحقيق الأهداف التربوية التى ترتبط بتشكيل وتكوين النشء والشـــــباب ، إلا أن هـــذا

الاستقرار النسبى لا يحول دون تطويرها وتنميتها فى ضوء ما يطرأ من تحولات وحاجات مجتمعية متجددة .

(جـ) التفسير والتوجيه

من حيث إنها – أى السياسة – تقوم على التركيز على الأسس الثابتة الواضحة أكثر منها تركيزا على التفاصيل الإجرائية فهى ليست مطالبة بوضع حلول جزئية لما يطرأ من مشكلات يومية فى الميدان ، وإنما ترسم بحيث تسمح بحرية صنع القرارات المناسبة على مدار الإجراءات التنفيذية بالمسئوليات الأخرى .

(د) القومية (أن تكون ذات بعد قومى)

ولأن منظومة التعليم فى صميم مجتمعها ، فإن التعليم وسياساته يتطلب أن تكون متمشية مع ثقافته وظروفه ، غير موضوعة من جهات أجنبية لا ترى إلا مصلحتها أولا ، سواء أكانت هذه الجهات ممولة ، مانحة ، مقرضة ، أم مسيطرة سياسيا أو غير ذلك .

(هـ) العلمية (أن تكون علمية)

تتصل عملية السياسة بوجود بدائل عديدة اختيرت من بينها ، وعملية الاختيار هذه تتطلب أن يتوافر فيها شروط منها : اعتمادها على التفكير العلمى الذى يراعى تمشيها مع مجتمعها ومع من ستطبعه عليهم من متعلمين ومعلمين لهم خصائصهم وظروفهم الاجتماعية والفردية .

(و) الوضوح والعلانية (القابلية للتسجيل)

يفضل دوما أن تكون السياسة التعليمية مسجلة ومكتوبة ومعلنة للمعلمين والإداريين وللجمهور ، حتى تكون بحق مرشدا وموجها للتصرفات والقرارات ومفسرة لها وضمانا للالتزام ، وتجنب الانحراف عن الاتجاه العام بحيث تعلن وتذاع بما يسمح بإمكانية مراجعتها والإضافة إليها فى نفس الوقت .

(ز) التكامل مع السياسات الأخرى (التكامل والترابط بين أغراضها)

لأن التعليم منظومة اجتماعية مع المنظومات الأخرى ، فإن نجـــاح سياســـاته يتطلب تكاملها مع سياسات هذه المنظومات ، ويحتاج أيضا إلى وجود تكامل داخلـــي بين سياسات المراحل التعليمية وسياسات القطاعات التربوية ، فإذا كانت السياسة تجمع بين أغراض ذات طبيعة تربوية ، أو اقتصادية ، أو ثقافية ، أو روحية .. إلخ ، فـــإن من الضرورى أن يجمع كل هذه الأغراض المتنوعة نوع من الترابط والتكامل فيمـــا بينها .

(ح) الشمـــــول

فشل السياسات غالبا يأتى من كونها إجراءات إصلاحية تنظـــر إلـــى التعليـــم كأجزاء غير متكاملة وغير متفاعلة ، ولذلك فإن نجاح السياسات يتطلب شمولها للكـــل أجزاء المنظومة من جانب وتكاملها مع سياسات المنظومات الأخرى من جانب أخر ، وهو يعنى أنه لابد من وجود سياسات أساسية وعامة للتعليم ككل ، توضع فى ضوئـــها سياسات القطاعات والإدارات بشكل يحقق السياسات الأساسية ، حيث لا ســـبيل إلـــى علاج نظام فرعى من النظام التعليمى إلا باعتبار النظام ككل .

(ط) الجـــدوى الاقتصاديـــة

إذ لا معنى لاختيار سياسات للتنفيذ لا تراعى فيها الناحية الاقتصاديـــة ، ولأن التعليم استثمار فلابد من عائد له ، وهذه السياسات الناجمة توضع فى ضوء إمكانـــات متاحة وتختار بحيث لا تستنزف الموارد وبحيث تحقق أفضل عائد ، لأنها ينبغـــى أن تتصف بالكفاية والكفاءة .

(ى) الاتفاق عليها من الهيئات الرسمية والشعبيّة

إذ أن النظر إلى سياسات التعليم على أنها عمليات فنية يقوم بها خبراء التعليـــم وحدهم ، أمر يحتاج إلى إعادة النظر ، والتعليم باعتباره جزء مـــن المجتمـــع الـــذى يخصص له احتياجاته ويوفرها وأن مخرجات التعليم هى مدخلات مجتمعيـــة ســـوف

تخرج إلى مجتمعها ، مما يتطلب أن تحظى السياسة التعليمية باتفاق وموافقة شعبية مؤسسية من المؤسسات المختلفة للمجتمع الرسمية ، وشبه الرسمية وغير الرسمية كنقابات المعلمين ، وروابط الأباء والمعلمين ، بل والجمهور باعتباره دافع الضرائب التى ينفق منها على التعليم .

(ك) القابليــة للتطبيــق

وهذه الخاصية مرتبطة بالمرونة ، كما أنها تعكس مدى انطلاق السياسات من أهداف قابلة للتحقيق وتعكس أيضا أن اختيار السياسات جاء فى ضوء نظرة فاحصة للواقع المعاش اجتماعيا واقتصاديا وسياسيا والإمكانات المتاحة البشرية والمادية .

(ل) توافر مقومات التنفيــذ

يمكن القول أن السياسات تنطلق من واقع وظروف اجتماعية واقتصادية وسياسية وغيرها ، ويضاف إلى ذلك أن تنفيذ السياسات بنجاح يتطلب وجود قاعدة للبيانات ونظام معلومات كفء وعميق ومتعدد الأبعاد ، ويتطلب أيضا أجهزة للبحث التربوى وتخطيط التعليم وأجهزة للمتابعة والتقويم وغير ذلك من مقومات لا يكون للسياسات معنى بدونها حيث أن الأساس المعلوماتى يمثل بعدا هاما فى صناعة السياسات ، وإذا غاب هذا البعد انفصلت السياسة عن الحاضر والمستقبل معا واقتصر تأثيرها على ردود الأفعال وعلى تسيير المشكلات واللف حولها أكثر من اقتحامها والتخلص منها .

ويضع خبراء التعليم جملة من المعايير التى يمكن فى ضوئها الحكم على مدى كفاءة السياسة التعليمية فى مجتمع من المجتمعات من هذه المعايير :

- الحساسية الاجتماعية ، بمعنى قدرة السياسة التعليمية على استشعار احتياجات المجتمع ومشكلاته واستجابتها لأماله وطموحاته .
- البعد الجمعى ، أى مدى تضافر مؤسسات مجتمعية أخرى مع مؤسسات التعليم على تنفيذ السياسة التعليمية ، وقبل ذلك إتاحة الفرصة لها للمشاركة فى صنعها .

- المرونـــة ، ذلك أن حسابات المستقبل ، الكمية والكيفية ، مهما بلغـــت قـــدرا كبيرا من الدقة فإنها تظل مواجهة بما هو غير متوقع من التحولات والمتغـيرات ، مما يفترض تمتع السياسة التعليمية بقدر من المرونة يسمح لها بسرعة الاســتجابة لما يسند من أمور .
- الواقعيـــة ، فالسياسة كما هو معروف تتطلب التعامل مع الممكن مما يقتضـــى مراعاة الإمكانات المادية والبشرية والتفاعلات القائمة والظروف المحيطة بسياســة التعليم .
- قاعدة جيدة للبيانات والمعلومات ، وهى فى الحقيقة أساس لا غنى عنه وخاصة فى عصرنا الحالى حيث تتدفق المعلومات بدرجة مذهلة على أن تكون المعلومـات مصورة الوضع الأخير ، وتكون على درجة عالية من الصدق خالية من التنـاقض

- المؤسسية ، بمعنى ألا ترتبط بشخص أو حتى بمجموعة قليلة من الأفراد وإنمـا تضعها مؤسسات وتتابعها مؤسسات وتقوم بتنفيذها مؤسسات وتقيمها مؤسسات .
- الشمـــول ، أى لا تقتصر سياسة التعليم على جانب واحد من جوانب النظـــام التعليمى بل تتناوله من مختلف عناصره وجوانبه .
- الاستمرارية ، ذلك أن التغيير إذا كان ضروريا لمواكبة التبـــدلات المجتمعيـــة المتغيرة ، إلا أننا نكون بالنسبة للتعلم بحاجة إلى قدر من الاستقرار النسبى يتيـــح الفرصة لسياسته أن تستمر .
- المشاركة الشعبية ، فسياسة التعليم مهما كانت تستند إلى البحوث والدراســـات العلمية التى يقوم بها متخصصون وفنيون ، إلا أنها تتصل بأبناء وبنـــات وأبـــاء وأمهات هم الذين يستهلكون ساسة التعليم ، مما يحتم أن تكون هناك القنوات التـــى تتيح لهم الفرصة فى إبداء الرأى فى سياسة التعليم وأن تؤخذ الآراء التى يبدونـــها بعين الاعتبار .

- التجديد ، فالسياسة التعليمية الناجحة هى التى تؤكد على التعامل بأسلوب ابتكارى مع الواقع التربوى وتشجع التجديد والتطوير .

وفى ضوء هذا المقوم الخامس والأخير ينبغى على السياسة مواكبة التطورات الحادثة فى المجتمع من أهمها التقدم العلمى والتكنولوجى والذى يمثل السمة البارزة لهذا العصر ، ويمكن القول أن السياسات التعليمية فى معظم الدول المتقدمة واكبت التقدم من خلال عدة أمور يمكن إجمالها فيما يلى :

- الاهتمام بالعلوم والرياضيات واللغات الأجنبية للدول المتقدمة .
- التعليم المستمر وتنويع مصادر المعرفة .
- الاهتمام بالقيم الخلقية والاجتماعية والدينية للحد من مخاطر التقدم مثل إنتاج الأسلحة النووية .
- تغيير أهداف التعليم بحيث تتضمن إكساب الإنسان مهارات وقدرات جديدة تمكن من التعامل مع معطيات العصر العلمية والتكنولوجية ومواجهة مشكلات العصر والتنبؤ بالمستقبل .
- ربط التعليم بالواقع المحلى وبالعمل وبمواقع الإنتاج حتى يتسنى له صنع التقدم ومواكبته .
- التأكيد على عنصر التقويم والمحاسبة وتطبيق معايير الجودة على الطالب والمعلم والإدارة المدرسية وأولياء الأمور .
- الاهتمام بالمتفوقين والموهوبين والاهتمام بالتعليم المهنى وإدخال العلم والتكنولوجيا فى مناهج التعليم .
- الانفتاح على تجارب العالم من خلال قنوات الاتصال العالمية ، وإصلاح المدارس وتجديدها وتقليل كثافة الفصول .
- تغيير مفهوم التعليم من تعليم قائم على نقل المعلومات إلى تعليم يعتمد على صنع المعلومات وتوظيفها بسبب الانفجار الناجم عن التقدم .

- ادخال تكنولوجيا التعليم فى المدارس وتطوير المعامل وتنويع الوسائل التعليمية . وإعداد المعلمين المدربين والموهوبين والقادرين على إكساب الخبرة للطلاب ووضع معايير لاختيار معلمى المدارس الأولية .
- الاهتمام ببرامج النشاط الصيفى وربطها بالتقدم العلمى الحادث فى المجتمع .
- الاهتمام بمخرجات التعليم الثانوى ، بحيث يتميز الخريج بمجموعة من المؤهلات مثل التعامل مع العلم والتكنولوجيا واستخدامها وتوظيفها ، وقادر على الإدارة وعلى أداء العمل وعلى فهم التفاعلات والعلاقات القائمة بين الناس وعالمهم وثقافتهم ، وقادر على الإنجاز والفهم لكل ما يرى ويسمع ويقرأ ، ويتقن لغة أجنبية أخرى .
- الحرية فى الإدارة والتخلى عن الجمود والأخذ بروح اللوائح والقوانين لا بشكلها .

وخلاصة القول ، إن السياسات التعليمية لها أبعادها الاجتماعية والتعليمية التربوية والعلمية ، فهى اجتماعية باعتبار أن التعليم نظام اجتماعى يؤثر فى المجتمع ويتأثر به وبظروفه وتطلعاته ، وهى تربوية تعليمية لأنها تطبق فى مجال التربية والتعليم بإمكاناته البشرية والمادية ومدخلاته المختلفة ، وتسعى إلى إصلاح عمليته وتجويد مخرجاته فى ظل تحسين مدخلاته أيضا ، وهى علمية لأنها ليست ارتجالا ولكنها نتاج بحث بل وبحوث علمية فى مجالها .

(٢) المقومات الدولية للسياسة التعليمية

ويقصد بها أن السياسة التعليمية وإن كانت وليدة مجتمعها ، فإن المتغيرات العالمية المعاصرة - الاقتصادية منها والتكنولوجية - تؤثر بشكل مباشر على نظم التعليم فى دول العالم خاصة النامية منها ، ففى ظل ثورة الاتصالات وثورة المعلومات وفى إطار تحرير التجارة ، اصبح العالم يشكل قرية كونية صغيرة تخضع لقانون

العرض والطلب وتشكل سوقا واحدة ، والفيصل فى هذا هو القدرة التنافسية لأى بلد فى مواجهة أطراف أخرى ، ولا تستطيع أى دولة أن تدخل هذه المنافسة إلا بخبرات وقدرات متميزة تنافس الخبرات والمقدرات التى يتمتع بها أبناء الدولة الأخرى ، فجوهر الصراع العالمى هو المنافسة فى تطوير التعليم ، وأن حقيقة التنافس الذى يجرى فى العالم هو تنافس تعليمى .

ويمكن القول أن العولمة الاقتصادية تؤثر فى توقعات العمل فى البلدان النامية وفى بنية العمالة والاستخدام بوجه عام ، الأمر الذى يحدث أثارا مباشرة فى التعليم وعلى مراجعة مستمرة لخططها ، ومثل هذه المهمة تزداد صعوبة وعسرا مع تزايد ذيوع الاقتصاد العالمى الشامل ، إذ من شأن هذه الاقتصاد المتحرر من الضوابط أن يجعل التنبؤ بحاجات سوق العمل عسيرا وهذا يفرض على النظام التعليمى بوجه خاص أن يكون شديد المرونة سريع التكيف مع المواقف الجديدة ومع حركة أسواق العمل .

ومن المقومات الدولية للسياسات التعليمية تلك المبادىء التى أوصت بها تقارير وثائق المنظمات والمؤسسات الدولية فى مجال التربية بعامة ونظم التعليم بخاصة .

وعند النظر فى تعلم لتكون نجد عددا من مبادىء السياسات التعليمية منها :

١-توسيع مفهوم التعليم العام ، إذ يجب أن يتضمن جميع المعلومات العامة ذات الطابع الاجتماعى ، والاقتصادى ، والتقنى ، والعلمى ، حيث يوصى التقرير بزوال التمييز الدقيق بين أنواع التعليم كالتعليم العام والعلمى والتقنى والمهنى ، وينشأ الطفل منذ المرحلتين الابتدائية والثانوية على تربية نظرية تقنية تطبيقية ويدوية ، مثال على ذلك التربية المتعددة التقنيات فى جمهورية ألمانيا ، وما قامت

به مؤسسات الدور العالمية من تجارب مفيدة خاصة فـــى فرنســا وإيطاليــ وتعتمد تلك التجارب على المناوبة بين البرامج وعلى السير بالتعليم سيرا قويما .

٢-نزع الطابع النظامى من المؤسسات التعليمية ، بمعنى أن تتاح الفرصة للإنســـان كى يتلقى التربية ويكتسب المعرفة بوسائل متعددة ؛ لأن المهم ليس هو الطريـــق الذى يسلكه طالب العلم ، بل ما يتعلمه وما يكتسبه ويوصى التقرير بتمكين الطالب من اختيار الطريق المؤدى إلى العلم والمعرفة بكامل الحرية ، وأن يكون النظــام المعمول به أكثر مرونة ، ويذكر التقرير فى هذا السياق نمط نظم التعليم المغلقـــة التى تقوم على اختيار حلبتها وإثارة روح المنافسة بينهم ، وتعتمد بالدرجة الأولــى على المعايير التى أقرتها من أجل تحديد من يسمح ومن لا يسمح له بالدراســـة ، وتحديد سن القبول أما نمط نظم التعليم المفتوحة فهى تناقض مبـــادىء الانتقـاء والمنافسة والمعيارية ويتعلق اختيار الدروس والمواد المقررة والمطالعـــات فـــى القسم أو خارجه باهتمامات الشخص المتعلم ، ومثال على ذلك نموذج " الجامعـــة بدون جدران " فى الولايات المتحدة .

٣-إن تربية الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة تعتبر شرطا أساسيا لنجاح كل سياسة تربوية وثقافية ، ويوصى التقرير بالاهتمام بتربية الأطفال فـــى هـــذه المرحلـــة واعتبارها فى عداد الأهداف الكبرى للاستراتيجيات التربوية فـــى الســـبعينيات ، ومثال على ذلك دور الحضانة فى جمهورية الصين الشعبية والاتحاد الســـوفيتى ، وتجربة التعليم السمعى والبصرى فى الولايات المتحدة الأمريكيـــة أو مشـــروع شارع سيسمى **Sesame Street** والهدف من هذا المشروع هو إعـــداد الأطفـــال الصغار المنتمين إلى الأوساط الفقيرة للدخول إلى المدرسة فـــى ظـــروف تشـــبه ظروف أغلب الأطفال ، وكذلك دور الحضانة المنتشرة فى بلاد السنغال بمنطقـــة الكازامتسى .

٤-أن تتاح لكل فرد فرصة التعليم طوال حياته ، فإن فكرة التربية المستمرة هى الدعامة الأساسية فى صرح التربية وتشمل كل جوانب الظاهرة التربوية ، فالتربية المستمرة ليست نظاما تربويا ولا مجالا خاصا من مجالات التربية ، بل هى المبدأ الذى يقوم عليه التنظيم التربوى الشامل ، مما يستلزم الاهتمام بكل جانب من جوانب التربية ويوصى التقرير بأن تتبنى البلدان المتطورة والأقطار النامية على السواء مبدأ التربية المستمرة كفكرة رئيسية فى سياستها التربوية ، ومثال على ذلك : الإصلاحات التربوية التى وضعتها دولة بيرو فهى تؤكد أن الشعب بأسره له الحق فى التعليم ، كما أنها تضمن لكل فرد حق اختيار التعليم الذى يناسبه بكامل الحرية .

٥-فتح المجال للتنقل والاختيار بين مختلف أنواع التعليم ومراحله ومستوياته وبين التعليم النظامى وغير النظامى ويوصى التقرير بإدخال التربية المتناوبة أو المرحلية حتى تستفيد منها بعض الفئات من العمال والموظفين ، مثال على ذلك مشروع تطبيق نظام التربية المرحلية التى وضعتها جزيرة سيلان والذى يقوم على : منح شهادة الدراسة الابتدائية لأغلب من ينهى الحلقة الابتدائية ، وقبول عدد قليل من حملة هذه الشهادة فى المرحلة السابقة للدخول إلى الجامعة ، وتوجيه الأخرين نحو مجالات العمل أو نحو التعليم التقنى أو المهنى ، والاعتراف لأى إنسان بعد سنتين أو ثلاث سنوات بحق الدخول فى المرحلة السابقة للجامعة ، ويتم القبول على أساس اختبار مخصص لمن تلقى تدريبا مهنيا معينا ، أو اكتسب مهارة خاصة فى عمله .

٦-توفير التعليم الابتدائى لجميع الأطفال بالتوقيت الكامل ، فالقاعدة الأساسية فى جميع أنظمة التعليم هى القبول بأن كل طفل يجب أن يتعلم بالتوقيت الكامل فى المدرسة ويوصى التقرير بإعطاء الأسبقية المطلقة فى السياسة التربوية التى

ترسمها الدولة لمشكلة التعليم الابتدائى ونشره بمختلف الطرق ، وتبعا للاحتياجات والإمكانيات .

٧-إن مفهوم التربية المستمرة بالمعنى الكامل لهذه الكلمة يقضى بأن تقوم المؤسسات الصناعية والزراعية بالنشاط فى ميدان التربية ، ويتطلب ذلك أن ينشأ تعاون وثيق بين رجال التربية والتجارة والصناعة وبين العمال والمسئولين ، حيث يوصى التقرير بضرورة بذل الجهود لسد الهوة التى تتزايد بين المدارس وبين المؤسسات العامة والخاصة ، مثال على ذلك نظام التكوين التقنى والمهنى فى اليابان ، وتقوم بتمويله المؤسسات التجارية والصناعية وقد تطور نشاطها منذ عام ١٩٤٨م فى نطاق مشروعين حكوميين هما : التكوين داخل المؤسسة الصناعية ، وبرنامج التكوين المؤهل للتيسير .

٨-التعليم الذاتى ، وخاصة التعليم الذاتى بالمساعدة له قيمة لا تعادلها قيمة فى جميع الأنظمة التربوية ، مما يتطلب فلسفة جديدة تنطلق منها تربية تعتبر الفرد مسئولا عن تثقيف نفسه بنفسه ، ويوصى التقرير بأن ينشىء المسئولون مؤسسات ومصالح تابعة للنظام التربوى الشامل ، وتضطلع بمساعدة الفرد على تعليم ذاته ، وذلك عن طريق توفير مختبرات اللغات ومختبرات التكوين التقنى ، ومراكز التوثيق والمكتبات وقاعات المطالعة ، وبنوك المعطيات العلمية ، ووسائل الإيضاح المبرمجة والملائمة للفرد ، والوسائل السمعية البصرية وغير ذلك .

٩-توجيه الفرد منذ البداية ، وفى كل مرحلة من مراحل الحياة نحو الغاية المثلى التى تسعى إليها التربية الصحيحة ، وهى التعلم الشخصى ، والتدرب والتكون بالاعتماد على الإمكانيات الخاصة ، ويوصى التقرير بضرورة مضاعفة عدد المؤسسات التربوية ، وتمكين الفرد من اختيار ما يلائمه من أنواع التعليم ويستلزم هذا الأمر تحويرا شاملا فى البنيات التربوية والمناهج الدراسية على أساس الخطوط العامة التالية :

- أن تهيىء التربية فى الطفولة الأولى الظروف المواتية لنمـو الطفـل جسـميا وتفتحه عقليا .
- أن تكون التربية الابتدائية والأساسية متعددة الجوانب بحيث يمكن أن تسـتفيد منها لا الأطفال والمراهقون بحسب ، بل الكبار أيضا .

١٠-أن شروط القبول فى مختلف مؤسسات التعليم وفى مجالات المهنة ، ينبغـى أن تنحصر فى توفر المعلومات العامة والمؤهلات والاستعدادات الشخصية من غـير ترجيح للمعلومات المدرسية على الخبرة المكتسبة فى نطـاق المهنـة والدراسـة الشخصية أو العكس ويوصى التقرير بأنه عندما تزداد الأنظمة التربوية تنوعـا ، وتتضاعف الإمكانيات للدخول إلى المدارس والتخرج منها واستئناف الدراسة بعد التوقف عنها ، وينبغى أن يكون المقصود من الامتحانـات هـو المقارنـة بيـن المهارات التى يحصل عليها طالب العلم حسب الظروف والوسط الذى يعيش فيـه ، وهكذا فإن معايير التقييم ينبغى أن تقيس مدى التقدم الذى يحـرزه كـل فـرد ودرجة مطابقته المحددة سلفا .

وفى دراسة " كومبز " (أزمة العالم فى التعليم من منظور الثمانينات) نـادت السياسات التعليمية المعلنة فى الاستراتيجيات التربوية بما يأتى :

١-المفهوم الموسع للتعليم ، لم يقلل بأية حال من أهمية الأنظمة الرسمية للتعليم ، فقد ساوت التعليم عموما بالتعليم بصرف النظر عن المكان والكيفية والسن الذى يحدث فيه التعلم كما أنها أيضا تعتبر التعلم عملية تستغرق العمل كله فتستوعب كل الحياة من المهد إلى اللحد .

٢-اتسعت أهداف التعليم النظامى فى الخمسينات والستينات بطريقة تلفـت الأنظـار نتيجة ظهور مبدأين أساسيين ، أحدهما : سياسى ، والأخر : اقتصادى شـاركت فيهما كل الأمم على وجه التحديد ، فالمبدأ السياسى : أن أفضل السبل المتاحة أمام

أى دولة تنهج نهجا ديمقراطيا للتغلب على التباينات الهائلة التى تضرب بجذورها فى تحيزات قديمة ومظالم اقتصادية لا يتأتى إلا بالتوسع الهائل فى التعليم ، وهذا يعنى التوسع الشامل فى التعليم الابتدائى بالنسبة للأطفال ، وإتاحة فرص الالتحاق بالمدارس الثانوية والتعليم العالى للشباب ، وتنظيم برامج علاجية لمحو أمية الكبار ومنح فرص تعليمية متكافئة بالنسبة للنساء ، أما المبدأ الاقتصادى : هو أن النمو القومى ينبع من التقدم التكنولوجى وإنتاجية العمالة المتزايدة ، والتى تنبع بدورها من تقدم التعليم النظامى .

٣-التركيز المتزايد على تقديم أنواع من التعليم الأساسى ويكون أغلبه فى صيغ لا شكلية للشباب خارج المدرسة والكبار .

٤-بذل الجهود المتضافرة المتعارضة لتحسين نوعية التعليم الشكلى وكفاءته ومضمونه الوظيفى فى كافة المراحل ولهذه الغاية تتجه الجهود المتواصلة المصوبة بدقة لتمكين الدول النامية من تقوية مقدراتها ، وإمكاناتها المعلوماتية والبيانية والتحليلية والتخطيطية والتسييرية فى كل المجال التعليمى .

٥-تحول من التركيز على التعليم الثانوى والتعليم العالى إلى التركيز على التعليم الابتدائى فى المناطق المحرومة مع تجويده ورفع كفاءته .

٦-اهتمت السياسات التى أعيد النظر فيها اهتماما بالغا بالتعليم الأساسى بما فيه المرحلة الابتدائية للأطفال ، والتعليم اللانظامى المناسب للشباب والراشدين خارج المدرسة كما منحت عناية خاصة لتحسين نوعية التعلم ، ولملاءمة المضمون وللإصلاحات والتجديدات اللازمة فى النظام الرسمى ، بما فى ذلك تصميم واختيار الطرق البديلة المتاحة ، ولتقوية الأدوار التعليمية ، والكفاءة الداخلية ، والإنتاجية الخارجية .

وفى الإعلان العالمى حول التربية للجميع بجومتيين ١٩٩٠ ، يمكن استشفاف عدد أخر من مقومات السياسات التعليمية فى الإطار الدولى وهى :

١-تأمين حاجات التعلم الأساسية ، تعميم الالتحاق بالتعليم والنهوض بالمساواة يقتضى تمكين كل شخص -- سواء أكان طفلا أم يافعا أم راشدا - من الإفادة من الفرص التربوية على نحو يلبى حاجاته الأساسية للتعلم ، وتشمل هذه الحاجات كلا من وسائل التعلم الأساسية (كالمعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات) التى يحتاجها البشر من أجل البقاء ولتنمية كافة قدراتهم وللعيش والعمل بكرامة وللمساهمة مساهمة فعالة فى عملية التنمية ولتحسين نوعية حياتهم ، ولاتخاذ قرارات مستثيرة ولمواصلة التعلم وتختلف نطاق حاجات التعلم الأساسية وكيفية تلبيتها باختلاف البلدان والثقافات .

٢-أن تمنح الأولوية القصوى لضمان توفير التربية والتعليم للفتيات والنساء وتحسين نوعيتها ، وإزالة كل العقبات التى تحول دون مشاركتهن على نحو فعال ، وأن يتم القضاء على كل القوالب الفكرية الجامدة القائمة على التمييز بين الجنسين فى مجال التربية والتعليم .

٣-العمل بصورة فعالة على إزالة أوجه التفاوت فى مجال التربية والتعليم ، وألا تقاس الفئات التى لا تلقى خدمات كافية - مثل الفقراء وأطفال الشوارع والأطفال العاملين وسكان الريف والأماكن النائية والرحل والعمال والمهاجرين والسكان الأصليين واللاجئين ، والذين أخرجتهم الحرب من ديارهم ، والسكان الخاضعين للاحتلال - من أى تمييز فى الانتفاع بفرص التعليم .

٤-الرعاية المبكرة للطفولة وتوفير التربية الأولية ، ويتم ذلك من خلال ترتيبات تضمن مشاركة الأسر والمجتمعات المحلية والبرامج المؤسسية حسب الاقتضاء .

٥-استخدام جميع أدوات وقنوات الإعلام والاتصال والعمـــل الاجتمـــاعى المتاحـــة للمساعدة على نقل المعارف الأساسية وإعلام النـــاس وتثقيفـــهم بشـــأن القضايـــا الاجتماعية .

٦-إن تلبية حاجات التعلم الأساسية للجميع تتطلب أكثر من مجرد تجديـــد الالـــتزام بالتربية الأساسية فالمطلوب فعلا هو رؤية موسعة شاملة تتضمن التركـــيز علـــى اكتساب التعلم وتوسيع نطاق التربية الأساسية ووسائلها ، وتعزيز بيئـــة التعلـــم ، ودعم وتقوية المشاركات .

وهناك أيضا مجموعة من المبادىء والاتجاهات للسياسة التعليمية التى أقرتـــها منظمة اليونسكو فى الجلسة العامة التاسعة والعشرين بتاريخ ١٠ نوفمـــبر / تشـــرين الثانى ١٩٨٩م ، وتم التأكيد عليها فى المؤتمر العام وتتمثل بعض هذه المبادىء فـــى الأتى :

- أن الحق فى التعليم هو أحد حقوق الإنسان الأساسية التى أقرها الإعلان العـــالمى لحقوق الإنسان وبأن التعليم هو أحد الشروط التى لابد من توافرها لممارسة ســـائر حقوق الإنسان .
- أن أحد الأدوار الأساسية التى تنيطها باليونسكو المادة الأولى من ميثاقها التأسيسى هو السعى إلى تحقيق المثل الأعلى فى تكافؤ فرص التعليم لجميع الناس دون تمييز بسبب العنصر أو الجنس أو بسبب الوضع الاقتصادى أو الاجتماعى .
- تعميم التعليم الابتدائى وتجديده بهدف تضمينه قدرا ملائما مـــن مبـــادىء العلـــوم والتكنولوجيا ، وقد اعتمد هذه التوصية المؤتمر الدولى للتربية فى دورته التاســـعة والثلاثين .
- تنويع وتحسين التعليم الثانوى وأهدافه ومضامينه وبناءه وأساليبه لمواكبة أوضـــاع العمالة ، وقد اعتمد هذه التوصية المؤتمر الدولى للتربيـــة فـــى دورتـــه الحاديـــة والأربعين .

- ضرورة تعزيز المساعدة المقدمة إلى المؤسسات التربوية والثقافية في فلسطين .

وفى هذا الإطار يمكن أن نشير إلى توصيات تقرير " التعلم ذلك الكنز المكنون" ١٩٩٩م فى مجال السياسات التعليمية وهى كالأتى :

١-أن التعليم حق أساسى من حقوق الإنسان ، ويتسم بقيمة إنسانية عالمية : فالتعلم والتعليم غايتان فى حد ذاتهما ، ويشكلان هدفين ينبغى السعى إلى تحقيقهما من جانب الفرد والمجتمع على السواء ، وتنميتها وكفاءة استمرارها طوال حياة كل فرد .

٢-أن أى سياسة للتعليم تقتضى الحرص على تحقيق ثلاثة أهداف متلازمة هى المساواة والملاءمة والامتياز وعلى جميع من يشاركون فى تخطيط التعليم وفى ممارسته أن يسعوا إلى الجمع المتناغم بين هذه الأهداف الثلاثة .

٣-وضع سياسة قوية حافزة لتعليم الفتيات والنساء ، وذلك وفقا لتوصيات مؤتمر بكين العالمى حول المرآة (سبتمبر / أيلول ١٩٥م) .

٤-إحلال التعلم مدى الحياة مكانة القلب فى المجتمع ، حيث يركز التعليم مدى الحياة على أربع دعائم تعتبر موجهات للسياسة التعليمية هى :

- التعلم للمعرفة : وهذا النوع من التعلم لا يستهدف اكتساب المعارف المدونة والمقننة بقدر ما يرمى إلى إتقان أدوات المعرفة ذاتها ، وسيلة وغاية معا لحياة الإنسان وهو يعنى أيضا تعلم كيفية التعلم ، للإفادة من الفرص التى تتيحها التربية مدى الحياة .

- التعلم للعمل : لا للحصول على تأهيل مهنى فحسب وإنما أيضا لاكتساب كفاءة تؤهل بشكل أعم لمواجهة مواقف عديدة وللعمل الجماعى ، وكذلك التعلم للعمل فى إطار التجارب الاجتماعية المختلفة ، وتجارب العمل المتاحة للنشء واليافعين إما

بصورة غير رسمية بفضل السباق المحلى والوطنى ، وإما بشكل رسمى بفضل تنمية التعليم المتناوب مع العمل .

- التعلم للعيش مع الآخرين ، تنمية فهم الأخر وإدراك أوجه التكامل – تحقيق مشروعات مشتركة والاستعداد لتسوية النزاعات – فى ظل احترام التعددية الثقافية والتفاهم والسلام – تعلم المرء ليكون ، لكى تتفتح شخصيته على نحو أفضل ، وليكون بوسعه أن يتصرف بطاقة متجددة دوما من الاستقلالية والحكم على الأمور والمسئولية الشخصية .

٥-إقامة علاقات جديدة ووثيقة بين سياسة التعليم وسياسة التنمية من أجل دعم أسس المعرفة والمهارات فى البلدان المعنية (الحفز على المبادرة ، وعلى العمل الجماعى ، وعلى التعاضد الواقعى بمراعاة الموارد المحلية ، وممارسة المهن الحرة ، الإقدام على تنظيم المشروعات وتنفيذها) .

٦-مبدأ تكافؤ الفرص هو معيار أساسى لكل من يعملون تدريجيا على استحداث مختلف جوانب التعليم مدى الحياة ، وبغية الاستجابة لأحد مقتضيات الديمقراطية ، فإن من العدل أن يتجسد هذا المبدأ بصورة نظامين فى طرائق تعليم مرن يكفل المجتمع من خلالها بوجه ما ، ومنذ البداية تكافؤ فرص الانتفاع بالتعليم المدرسى مع إمكانيات التدريب اللاحق لكل فرد طول حياته .

٧-أن أى تجديد للتعليم وأى إصلاح يتطلبه هذا التجديد يقتضى أن يستند إلى تحليل متروى ، ومتعمق المعلومات المتاحة عن الأفكار والممارسات التى أفضت إلى نتائج مرضية ، وإلى معرفة جيدة بالشروط والمتطلبات التى يقتضيها كل موقف بعينه ، كما يتطلب أن يتقرر بناء على اتفاق مشترك تنص عليه مواثيق مبرمة بين الأطراف المعنية وذلك باعتباره عملية متوسطة الأجل .

٨–أن التنوع الشديد فى الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية يقتضى الأخذ بمناهج متنوعة إزاء تنمية التعليم ، فإن هذه المناهج يتعين عليها جميعا ان تضع فى اعتبارها القيم والاهتمامات الأساسية التى انعقد عليها اتفاق المجتمع الدولى ومنظومة الأمم المتحدة ألا وهى حقوق الإنسان ، والتسامح والتفاهم المتبادل ، والديمقراطية ، والمسئولية ، والعالمية ، والهوية الثقافية ، والسعى إلى إقرار السلام ، والحفاظ على البيئة ، وتشاطر المعارف ، ومكافحة الفقر ، والتنظيم الديمجرافى ، والصحة .

٩–أن تكون السياسة التربوية منوعة بما فيه الكفاية ، ومصممة بحيث لا تكون عاملا إضافيا من عوامل الاستبعاد الاجتماعى .

وفى تقرير " المعرفة طريق إلى التنمية " يمكن استشفاف بعض ملامح السياسة التعليمية فى الإطار الدولى كما يلى :

١–زيادة إمكانية تعلم الأطفال ، فتنمية الإدراك لدى الطفل تبدأ قبل دخول المدرسة بوقت طويل ، وهى تتأثر بصحة الأم وتغذيتها فى أثناء الحمل والرضاعة وبالحفز الفكرى والرعاية الصحية والتغذية التى يتلقاها الطفل .

٢–ضرورة تدريس المعلومات عن الصحة الأساسية فى المدرسة الابتدائية ، لأنه بعد هذه المرحلة تتزايد بشدة معدلات تسرب الفتيات من التعلم ، ولسوء الحظ أن أعداد كبيرة من الفتيات فى البلدان الفقيرة لا يلتحقن مطلقا بالمدارس ، لذا يتعين الوصول إلى النساء اللاتى لم يلتحقن مطلقا بالمدارس ، وذلك عن طريق تعليم الكبار أو حملات وسائل الإعلام ، فحتى التعليم الأساسى يمكن أن يكون عملية مستمرة مدى الحياة .

٣–التعليم الأساسى ضرورى لتعزيز قدرة الناس على تسخير المعرفة ، خاصة فى البلدان الأكثر فقرا ، ولكنه لا يجوز أن يستأثر التعليم الأساسى بكل اهتمام البلد بعد أن صار عاملا أساسيا فى الأسواق العالمية .

٤-تعزيز التعليم فى أثناء العمل عن طريق التدريب المهنى ، فالتعليم الإنتاجى لا ينتهى بانتهاء التعليم المدرسى الرسمى ، فالناس يستمرون فى التعليم أثناء العمل ومن خلال التدريب الوظيفى الرسمى وغير الرسمى ، ويؤدى التعلم فى أثناء العمل إلى تحسين أداء العمال حيث أن العمال يكتشفون طرقا أفضل لاستعمال التكنولوجيا الجديدة أو لتنظيم الإنتاج أو لمراقبة جودة المنتجات .

٥-الاعتراف من المعرفة العالمية وخلق المعرفة المحلية ، حيث إن أى بلد لا تستطيع أن يخلق جميع المعارف التى يحتاجها ، فإن التعلم من الآخرين عنصر بالغ الأهمية فى أى استراتيجية ناجحة لجميع البلدان ، حتى أكثرها تقدما من الناحية التكنولوجية

٦-على الحكومات أن تعمل على تحقيق لا مركزية التعليم لإعطاء مزيد من السلطة لمن لديهم أكثر المعلومات عن الحاجات التعليمية وكيفية تلبيتها : أى الطلاب ، والأباء والمدرسين ، والقائمين بإدارة المدارس المحلية ، وعليها أيضا استخدام تكنولوجيات التعلم الجديدة لتحسين نوعية التعليم وتوسيع سبل الحصول عليها .

وفى التقرير النهائى لإطار عمل داكار " التعليم للجميع " الذى اعتمده المنتدى العالمى للتربية يمكن عرض المبادىء التوجيهية للسياسات التعليمية فى النقاط الآتية :

١-تحسين نوعية التعليم للجميع والإنصاف فيه حيث أوضح الإعلان أن تحقيق هدف التعليم للجميع ينطوى على هدفين متلازمين هما بلوغ تعميم الالتحاق بالتعليم والإنصاف فيه ، مع التشديد فى الوقت ذاته علىَ رفع مستويات التدريس والتعلم ، وفى أوائل التسعينات كان التركيز فى معظمه ينصب على أهداف كمية مثل زيادة عدد التلاميذ المسجلين بالمدارس .

٢-تعزيز التعليم الأساسى والديمقراطية بيد أنه يجب النظر إلى التعليم الابتدائى فى عالم اليوم على أنه الحد الأدنى ، لا الحد الأقصى ، فالأطفال الذين يتمون تعليمهم

الابتدائى يكونون أصغر سنا من أن يبدأوا العمل ، وحتى عندما ينخرطون فى سلك القوة العاملة للقرن الحادى والعشرين فإنهم يحتاجون إلى أكثر من مجرد القدرة القرائية والقدرة الحسابية ، والمشاركة الديمقراطية فى التنمية الاجتماعية والاقتصادية تتطلب أعدادا أكبر من المواطنين الذين تتاح لهم فرص الحصول على تعلم ثانوى جيد .

٣-توسيع وتحسين الرعاية والتربية على نحو شامل فى مرحلة الطفولة المبكرة ، وخاصة لصالح أكثر الأطفال تأثرا وأشدهم حرمانا .

٤-إزالة أوجه التفاوت بين الجنسين فى مجال التعليم الابتدائى والثانوى بحلول عام ٢٠٠٥م ، وتحقيق المساواة بين الجنسين فى ميدان التعليم بحلول عام ٢٠١٥م مع التركيز على تأمين فرص كاملة ومتكافئة للفتيات للانتفاع بتعليم أساسى جيد والتحصيل الدراسى فيه .

٥-تمكين جميع الأطفال من الحصول على تعليم ابتدائى جيد مجانى وإلزامى بحلول عام ٢٠١٥م ، مع التركيز بوجه خاص على البنات والأطفال الذين يعيشون فى ظروف صعبة .

٦-تحقيق تحسن فى مستويات محو أمية الكبار ، ولا سيما لصالح النساء ، وتحقيق تكافؤ فرص التعليم الأساسى والتعليم المستمر لجميع الكبار .

وبعد هذا العرض لمبادىء السياسات التعليمية فى الإطار الدولى يمكننا التعرف على مبادىء وأسس السياسات التعليمية فى بعض الدول المتقدمة كنماذج للمبادىء والأسس الدولية .

ففى روسيا ، اهتمت السياسة التعليمية بنشر المذهب الشيوعى وإعداد المواطن المؤمن بها ، وكان التعليم السوفيتى يقوم على مبادىء رئيسية أولها : لا طبقية التعليم والمبدأ الثانى : هو احتكار الدولة للتعليم لكل أنواعه ، والمبدأ الثالث : التوجيه القومى

للتعليم وفقا للسياسة التى يرسمها الحزب ، والمبدأ الرابع : هو المساواة بين القوميات والأجناس التى يتكون منها الاتحاد السوفيتى ، والمبدأ الخامس : المساواة بين الجنسين الرجل والمرآة سواء فى التعليم أو العمل ، وتساويهما فى الحقوق والواجبات ، والمبدأ السادس : علمانية التعليم وعدم السماح بتدريس الدين أو إنشاء المدارس الدينية وتأكيد النظرية المادية الجدلية ، والمبدأ السابع : الاهتمام بالتربية البوليتكنيكية التى تربط بين الأصول النظرية والممارسة العملية التطبيقية ، والمبدأ الثامن : ربط التعليم بمواقع العمل والإنتاج وتنمية الاحترام للعمل والاهتمام بالعمل ذى النفع الاجتماعى ، والمبدأ التاسع : الاهتمام بتربية الشباب من خلال المنظمات واعتبارها جزءا رئيسيا من تربيتهم .

وبعد الأحداث الأخيرة فى عام ١٩٩٢م وتقسيم اتحاد الجمهوريات الروسية الاشتراكية إلى عدد من الولايات المستقلة ، أعيد النظر كلية فى فلسفة التعليم وسياسته أخذا بالمبادىء الليبرالية والديمقراطية بدلا عن الأيديولوجية الشيوعية السابقة ، وأصبح المحور الرئيسى لفلسفة التعليم " الديمقراطية " وهو التأكيد على تعليم الفرد حقوقه وواجباته كمواطن حر فى دولة مستقلة .

وقد تضمن قانون التعليم لسنة ١٩٩٢م مجموعة من الضمانات التى تكفلها الدولة لحقوق مواطنى الاتحاد الروسى فى مجال التعليم وتضمن مجموعة من المبادىء التى ينبغى الالتزام بها وهى :

- تكفل الدولة حق المواطنين فى التعليم بتوفير نظام تعليمى وتهيئة الظروف الاجتماعية والاقتصادية اللازمة للحصول عليه بصرف النظر عن العنصر أو اللغة أو السن أو غيره .
- تكفل الدولة لمواطنى الاتحاد الروسى الانتفاع بالتعليم العام المجانى على أساس تنافسى ، وبالتعليم المهنى المجانى فى المعاهد التعليمية الحكومية والبلدية .

- التعليم لبناء الشخصية الإنسانية وتركيز الاهتمام على القيم الإنسانية العامة .
- العمل على إيجاد وحدة ثقافية من خلال الاتساق التعليمى .
- توفير التعليم للجميع .
- إقرار ضرائب تعليمية لتمويل التعليم على مستوى الجمهوريات .
- الحرية والتعددية فى التعليم .
- الإدارة الديمقراطية للتعليم ، واستقلال مؤسسات التعليم .

وهناك استراتيجية حالية معلنة ومعمول بها فى النظام التعليمى بروسيا ، وقد تضمنت مجموعة الموجهات العامة للنظام التعليمى المتمثلة فى : دعم الديمقراطية وتنميتها وتدعيم الهوية القومية وتنمية موارد الاقتصاد الروسى فى ظل الظروف الجديدة وتلك الأهداف يتم تحقيقها من خلال : ضمان حقوق المواطنين فى الحصول على التعليم والانتقال إلى نمط من التعليم يعتمد على اختيار الفرد ، وتوفير فرصة الحصول على تعليم متوافق مع مواهب الفرد وقدراته واهتماماته وصحته ، وتعديل المحتوى التعليمى فى الاحتياجات الإنسانية ، وتحقيق تعليم عالى الجودة .

وفى الولايات المتحدة الأمريكية تتم عملية صنع السياسة التعليمية وفقا للنموذج الديمقراطى الحر اللامركزى حيث يشارك فى صنعها فئات وشرائح عديدة من المجتمع بدءا من القاعدة العريضة للمدرسين فى المحليات ومرورا بمجالس إدارة المدارس ومجالس الآباء ومجالس الأمناء ومجالس التعليم المحلى وجماعات الضغط والجمعيات الأهلية والأحزاب السياسية والكونجرس والخبراء المتخصصين والشخصيات العامة ، إلى أن تصل إلى البيت الأبيض ، وهناك بعض القواعد الأساسية (المبادىء) التى تحكم السياسة التعليمية وهى سياسة المؤسسات ، والاستقلالية ، والتنوع والمرونة والمزج بين المركزية واللامركزية .

ومن أهم مبادىء السياسة التعليمية فى أمريكا هى تلك المبادىء التى استندت عليها استراتيجية أمريكا عام ٢٠٠٠م والتى يمكن إيجازها فيما يلى :

- أن التعليم فرصة وحق للجميع .
- أن تطوير التعليم يجب ألا يقف عند تطوير الطرائق والأساليب أو تغيير الكتب والمقررات ولكن يجب أن يتخطى المحكات والمعايير التى يقاس بها التقدم والتوقف عن قياس التقدم بمعيار المنصرف من الأموال .
- أن تطوير التعليم لا يتم بمعزل عما يحدث من تحولات وتغيرات عالمية .
- استحداث مدارس جديدة لا يعنى مجرد بناء لفصول جديدة وتزويدها بالتكنولوجيا الحديثة ، ولكن تعنى ابتكار أنظمة جديدة للتعليم تستند على أسس من البحث والتطور
- أن التربية مسئولة عن إعداد الفرد لحياة المواطنة والمشاركة الديمقراطية وتنمية الإبداع والقدرة على التفاعل مع مستقبل مجهول .

والتعليم فى الولايات المتحدة الأمريكية تعليم إجبارى يبدأ عادة من عمر ٦ أو ٧ سنوات حتى عمر ١٦ سنة ، والتعليم بالمدارس الحكومية مجانى فى الولايات المتحدة وذلك حتى استكمال المدرسة الثانوية والتى تنتهى فى الصف (١٢) ، ومن ضمن مبادىء سياسة التعليم العام ضمان المساواة فى الحصول على فرصة التعليم لكل البنين والبنات بما فى ذلك الأقليات والمعاقين وكذلك تشجيع امتياز التعليم ، وإلى جانب ذلك فإن المدارس الحكومية الأمريكية لها تاريخ طويل فى التعليم المشترك بين الجنسين .

وفى اليابان تم اشتقاق أهم مبادىء السياسة التعليمية من الدستور والقانون الأساسى للتعليم حيث أقر دستور ١٩٤٦ الحقوق والتوجهات الأساسية فى تلقى التعليم على النحو التالى : يتمتع الشعب كافة بحق الحصول على تعليم متكافىء بما يتفق مع

قدرات كل فرد ، ووفقا لما ينص عليه القانون ، يلتزم جميع أفراد الشعب بتوجيه كافة البنين والبنات ممن هم تحت رعايتهم للحصول على التعليم العام الذى ينص عليه القانون ويتاح هذا التعليم الإلزامى مجانا .

كما حدد القانون الأساسى للتعليم الذى صدر عام ١٩٤٧م أهم أهداف ومبادىء التعليم وهى المساواة فى فرص التعليم بين كافة الأفراد بما يتفق مع قدراتهم ويحظر القانون التمييز بين الأفراد على أساس العرق أو العقيدة أو الجنس أو الوضع الاجتماعى أو الاقتصادى أو الأصل العائلى ، كما يسمح بالتعليم المختلط .

وتؤكد السياسة التعليمية على وضع الدراسات الاجتماعية فى إطار المناهج المدرسية العامة ، بما يتفق مع القانون الأساسى للتعليم ، الذى يشجع أيضا إقامة مؤسسات تعليم الجماهير مثل المكتبات والقاعات الشعبية والمتاحف .

وفى هذا الصدد قدم المجلس القومى لإصلاح التعليم فى اليابان – فى تقريره الثانى – الاتجاهات الأساسية للتعليم فى القرن الحادى والعشرين ، وتضمنت هذه الاتجاهات ثلاثة أهداف رئيسية هى : إعداد الأشخاص القادرين على الحياة كأعضاء فى مجتمع دولى ، وتحقيق ديمقراطية التعليم ، وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية ، ولتحقيق هذه الأهداف طرح المجلس مجموعة من المبادىء التى يجب التأكيد عليها عند تطوير أو إصلاح التعليم فى المستقبل منها :

- مبدأ التأكيد على الفردية .
- التأكيد على الأساسيات .
- الانتقال إلى التعليم مدى الحياة .
- التوسع فى فرص الاختيارات .
- خلق الابتكارية والقدرة على التفكير والتعبير .
- بناء العلاقات الإنسانية فى البيئة المحيطة .

- مواجهة التحولات العالمية .
- مواجهة عصر المعلومات .

وتأسيسا على هذه المبـــادىء تتضـــح ملامـــح النظـــام التعليمـــى اليابـــانى وسياسته فى : زيادة الفرص التعليمية طوال الحيـــاة ، وتحســـين محتـــوى التعليـــم ، وتحسين نوعية المعلم ، وتحسين العوامل البيئية المؤثرة فى التعليم ، والاهتمام بتحديث التعليم وإقامة نظام تربوى متقدم لإعداد القوى العاملة المدربة اللازمة لحاجة المجتمـــع وإجراء الإصلاحات التعليمية إبان حدوث تغيرات سياســـية واقتصاديـــة واجتماعيـــة لإرساء ديمقراطية التعليم ، والاهتمام بوجود فترة تعليم إلزامى طويلة والتوســـع فـــى الفرص التعليمية فيما يليها من مراحل تعليمية .

أما فى كوريا الجنوبية فقد عرضت إحدى الدراسات مبادىء وملامح السياسـة التعليمية الخاصة بها متمثلة فى : التوسع الكمى فى التعليم ، والاهتمام بجودة التعليـــم حيث أن النظام التعليمى الكورى قد اهتم بنوع التعليم وجودته بقدر اهتماماته بالتوســـع الكمى ، وزيادة المشاركة الشعبية فى التعليم ، واهتمت أيضا السياسة التعليمية الكورية بثقافة مجتمعها وما تحويه من قيم وسمات ثقافية بل إنها قامت على تفعيل تلك الثقافـــة فى مواجهة تلك الهجمة الشرسة القادمة من الغرب ، وأكدت السياسة التعليميـــة علـــى تفعيل دور التعليم بل وربطه بالتنمية الحادثة فى المجتمع .

وعلى الرغم من أن وزارة التعليم فى كوريا الجنوبية مســـئولة عـــن وضـــع وصياغة السياسة التعليمية العامة للمجتمع الكورى إلا أن هناك جهودا أهلية واضحـــة تشارك فى صياغة هذه السياسة ، كما تسهم بدور كبير فى اتخاذ القرار لتنفيـــذ هـــذه السياسة ، وتشير الدراسات الحديثة إلى اتساع نطـــاق التوجـــه الديمقراطـــى للتعليـــم ومشاركة العائلات والأباء فى كوريا الجنوبية فى تقرير أو تبنى سياسة تعليمية ترمـــى إلى توفير تعليم ثانوى رسمى لكافة أبناء الشعب .

اما فى الصين الشعبية فقد بنيت السياسة التعليمية الحديثة على اسس المبادئ التى تضمنتها الثورة والتى صدرت ضمن البرنامج الاساسى للحزب الشيوعى فى عام ١٩٤٩م ، فكان الهدف الأساسى من سياسة التعليم هو الإعداد الجيد للكفاءات على أساس من الطابع القومى للصين ، وعلى كافة المؤسسات التعليمية وان تطبق سياسة التعليم فى خدمة البناء الحديث للاشتراكية ، وان يكون مرتبطا بالطبقة العاملة . واعداد القائمين على ذلك من الناحية الأخلاقية والفعلية والجسمانية .

ولتحقيق هذه الأهداف قامت السياسة التعليمية على عدة أسس منها :

- إتاحة الفرص المتكافئة لجميع الأفراد من مختلف القوميات الصينية للحصول على قدر كافى من التعليم بما تؤهلهم به مواهبهم واستعداداتهم .
- ربط سياسة التعليم ربطا وثيقا بسياسة الإنتاج بحيث تصبح العملية التعليمية من أهم الوسائل لخدمة التخطيط الإنتاجى والزراعى والصناعى فى البلاد .
- إتاحة الفرصة لجميع المواطنين من عمال وفلاحين من الذين لم يتيسر لهم الحصول على قسط كاف من التعليم لاستكمال تعليمهم وذلك بالتوسع فى مدارس وقت الفراغ ، وكذلك إنشاء المدارس والكليات ومعاهد البحوث الملحقة بالمزارع والمصانع

ونظرا لمركزية الإدارة فى النظام التعليمى فى الصين تعتبر لجنة التربية أعلى هيئة إدارية مسئولة عن التعليم فى الصين وتتضمن مسئولياتها ما يلى : تنفيذ القوانين والقرارات التى تصدرها الدولة ، وصياغة السياسات التعليمية الخاصة ، ورسم خطط شاملة للتطور التعليمى ، وتنسيق مجهودات المصالح الحكومية المفتوحة فى التعليم ، ورسم برنامج عام وإعطاء إرشادات لإصلاح البيئة التعليمية .

وتسلسل الإدارة التعليمية تسلسلا هرميا ، فالحزب الشيوعى على القمة يتخذ كل القرارات ويحدد السياسات المتعلقة بالتعليم وغيره من الشئون لتأخذ كل وزارة ما

يخصها من هذه القرارات لتنفيذها تنفيذا حرفيا دقيقا ، وطبقا لدستور جمهورية الصين والذى صدر عام ١٩٥٤م تقوم وزارة التربية بالإشراف على التعليم فى كل مراحله ، وقد حلت اللجنة الوطنية للتربية محلها وتولت مهام التعليم فى جميع الأنحاء بالصين . ولقد سهل التحكم التام فى السياسة التعليمية أن وحدات الحزب الشيوعى توجد فى كل مستوى حكومى وقد تم تقوية سيطرة الحزب عن طريق تعيين الكوادر المدربة فى مواقع رئيسية فى الهيكل الإدارى .

(٣) المقومات الأكاديمية للسياسات التعليمية

ويقصد بهذه المقومات الدراسات والبحوث التى يجريها الباحثون عن واقع وتكوين وتنفيذ السياسات التعليمية ، وبخاصة فى مجال دراسات التربية المقارنة ، وهذه المقومات لها دورها المهم فى التوجيه إلى اختيار السياسات المناسبة فى قطاع من قطاعات التعليم ، أو تبنى سياسة لحل مشكلة من المشكلات ، خاصة إذا كانت الدراسات والبحوث قد حددت تلك الاختيارات فى السياسات أو إخضاعها للتجريب ، ويمكن عن طريق النظر فى مجال تطور السياسات التعليمية المقارنة إبراز بعض هذه المقومات كما يلى :

(أ) المرحلة الأولى

ركزت الدراسات والبحوث – فى هذه المرحلة – على النظام التعليمى نفسه أكثر من تركيزها على السياسات التعليمية الموجهة للنظام فهى تعتبر الدراسات المبكرة ذات التأثير المحدود فى تشكيل السياسات التعليمية ومنها دراسات :

- مارك أنطوان جوليان عام ١٨١٧م ، حيث ترتد إليه جذور الدراسات المقارنة فى ميدان السياسة التعليمية ، فهو من أوائل منّ نادوا باحتمال إنشاء علم للنظم والسياسات التربوية ، ففى كتابه " خطة وأفكار أولية عن عمل فى التربية المقارنة " الصادر عام ١٨١٧م دعا إلى الملاحظة العلمية الدقيقة للظواهر التعليمية وإلى

جدولة الملاحظات بطريقة تسمح بمقارنتها واستخلاص المبادىء العامة والأحكام التى تتيح صياغة السياسة التعليمية وتقريرها ، وقد وضع " جوليان " ستة تصنيفات يمكن تصنيف المعلومات التربوية على أساسها وهى : التعليم الابتدائى والأولى – التعليم الثانوى والكلاسيكى – التعليم العالى والتربية العلمية – إعداد المعلمين – تعليم الفتاة – التعلم وعلاقته بالتشريع والمؤسسات الاجتماعية ، وكان " جوليان " يسعى للبحث فى أصول العملية التربوية وأساليب الإدارة والطرق التى تواجه بها التربية حاجات المجتمعات المختلفة ، الأمر الذى يفيد فى صياغة سياسة تعليمية بطريقة علمية .

- ولم تأخذ دعوة " جوليان " المنحى الإجرائى إلا فى القرن العشرين حيث ظهرت عدة دراسات مقارنة فى ميدان السياسة التعليمية ، كانت بدايتها على يد " سرجيوس هسن " **Sergius Hessen** عام ١٩٢٨ ودراسات " هانز " عامى ١٩٢٩ ، ١٩٣٣ ثم توالت بعد ذلك العديد من الدراسات المقارنة للسياسة التعليمية فى النصف الثانى من القرن العشرين من بينها :

- دراسات " فوستر " **Foster** عامى ١٩٦٢ ، ١٩٦٣م عن نظم التعليم والثقافة فى غرب أفريقيا والتى أكدت على أهمية تكييف النظم التعليمية فى هذه المنطقة وفقا لحاجات ثقافية خاصة بنشأة دول مستقلة حديثا .
- دراسات " هيوسين " **Husen** عن الإصلاحات التعليمية فى السويد ١٩٦٥م .
- دراسة كل من " سولتز وفوهو " **Schultze, Fuhr** عن سياسة التعليم والمدارس الألمانية (ألمانيا الاتحادية) عام ١٩٦٧م .
- دراسة " باولستون " **Paulston** عن التطوير التعليمى فى السويد فى عام ١٩٦٨م .

(ب) المرحلـــة الثانيـــة

الدراسات التى أصلت لمجال السياسات التعليمية المقارنة عن طريق الدراســـة والتحليل الذى يركز على السياسات التعليمية فى دول متعددة ونلاحظ فيها :

- التحليل السياسى لمناهج العلوم السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، وتركيزه علــى الجانب الدينامى التطبيقى الذى يركز على تحديـــد الطبيعـــة المركبـــة للسياســـة والمبادىء العامة التى يقوم عليها ، وبناء النماذج والتعميم .
- أن المجتمع التربوى للباحثين يركز فى دراساته على السياسات التى ولدت النظـــام الأفضل وعلى القرار السياسى الذى يقر أفضل البدائل أو الخيارات من هذا النظـام التعليمى أو ذاك أو شرعية الاختيار من بين عدد من الأقطار لأفضل البدائل .
- التعاون الدولى بين المتخصصين فى السياسات وبين الذين يساهمون فى صناعتـها بمعنى التواصل الفكرى السياسى التربوى من خلال الأسئلة التى تدور حول تشكيل السياسات والصعوبات التى تواجه تبنيها أو إدارتها وتنفيذها ، وقد تطـــور ذلــك بشكل جيد منذ المرحلة الأولى – أى فى الخمسينات وحتى الآن – ويساهم فى ذلك ما يمكن أن يطلق عليه شبكات التعاون الدولى مثل جمعية التربية المقارنة الدوليــة (CIES) والمؤتمرات السنوية لوزراء التعليم الأوروبييـــن ، ومنظمـــة التعـــاون الاقتصادى والتنمية (**OECD**) ، والمنظمة الدوليـــة للتربيـــة والعلـــوم والثقافـــة (UNESCO) ، وهيئاتها الفرعية مثل المعهد الدولى للتخطيط التعليمـــى (**IIEP**) والرابطة الدولية لتقويم الإنجاز التعليمى (**IEA**) ، فلقـــد أنتجـــت وقدمـــت هـــذه المنظمات والهيئات فيضا من الدراسات والآداب التربوية التى تعتبر مقوما مـــهما للسياسات التعليمية المقارنة .

(جـ) المرحلة الثالثة

وهى تمثل مرحلة النضج فى السياسات التعليمية المقارنة وإمكانية تزويد الدول بحلول للمشكلات أو اقتراح سياسات بديلة عن طريق التعرف على الدراسات وتحليل المبادىء التى تتضمنها وإمكانيات تطبيقها ، ومن هذه الدراسات :

- دراسة " بيريداى " **Bereday** عام ١٩٨٠م ، التى تناولت قوانين استبعاد الأطفال من المدرسة ونتائجها التى كانت تتناسب مع الرغبة فى تغيير السياسة التعليمية حيث صممت سياسات السيطرة على سلوك مجموعات مستهدفة فى حالات محددة وكانت هذه السياسات هى الوسيلة الأولية التى تبنتها السلطات فى محاولة منها لتعديل مختلف مظاهر النظام التعليمى .
- دراسة " هيو " **Hough** وفريق من الباحثين عام ١٩٨٤م التى قدمت نماذج من السياسات التعليمية فى سبع دول هى : استراليا ، وفرنسا ، واليابان ، والسويد ، والمملكة المتحدة ، والولايات المتحدة الأمريكية ، وألمانيا الغربية ، وقد تناولت التغيرات الاقتصادية والاجتماعية التى أثرت فى السياسات التعليمية فى هذه الدول وأشارت الدراسة إلى المناخ التربوى السائد فى تلك الفترة حيث ساد فيه : زيادة كبيرة فى أعداد الملتحقين بالتعليم ، وزيادة فى أعداد المتسربين ، وعدم تلبية المناهج الدراسية لحاجات العمل بالرغم من زيادة سنوات التعليم .
- أدت عملية بناء الاقتصاد العالمى وزيادة استقلال الدول إلى النظر إلى سياسات التعليم فى الدول الأخرى من أجل الإفادة من التغيرات التكنولوجية والأسس المعرفية التى تتمثل أساسا لقوة الأمم ، وأصبحت السياسات التعليمية التى تؤثر فى نظم التعليم قادرة على تجاوز حدود الأمم ، فما يؤثر فى دولة صغيرة مثل " مالى **Mali** " يؤثر فى ولاية مثل " مينسوتا " **Minnesota** وهذا ما لاحظه كل من " هيدنهيمر " **Heidenheimer** عام ١٩٩٠م ، وأيضا " هينمان " **Heyneman**

عام ١٩٩٠م ، وقد أفادت هذه الدراسات فى تنويع مصادر تمويل مصادر تمويـــر التعليم العالى وانتقاء إصلاح الامتحانات والتوحيد القياسى للاختبارات ، وتحديـــد من يجب أن يدفع لتعلم مهارات نوعية ودقيقة ، الدولة وقطاع الصناعة ؟ وكيـــف يحصل الفرد على تعليم جيد على أن يتم توظيفه فى عمل ذى عائد مرتفع ؟ كيـف يمكن بناء إدارة مدرسية تعتمد على أدوار جديدة للأباء دون أن تقلب رأسا علـــى عقب النظام القائم ؟ أو كيف يمكن تكوين رأى عام مؤيد للتآكل الحادث الآن فـــى مبدأ المساواة فى الفرص التعليمية ؟ .

- دور المعطيات المقارنة فى السياسة التعليمية فى توجيه وصنع القرار : حيث توفر البحوث والدراسات المقارنة معطيات (Data) يمكن توظيفها فى بناء وتوجيـــه السياسات التعليمية وبناء أو صنع القرار التربوى ، ومـــن أمثلـــة ذلـــك : تـــأثير المعطيات المقارنة على تقييم عائدات التعليم ، ومعدلات الإعادة والتسرب طـــوال العام الدراسى وقت بداية التمدرس أو عمر الطفل الـــذى يبـــدأ عنـــده الالتحـــاق بالمدرسة ، الالتحاق بالمدرسة حسب الجنس Gender ، مستويات تعليم الأقليـــات والتعليم الثنائى **Billingual Education** ، أجور المعلمين وتشكيل سياسة أجـــور وحدة التكاليف فى التعليم ، محو الأمية ، معدلات الطالب – المعلم ، تنمية القـــوى البشرية والتخطيط لتوسيع قاعدة التعليم العالى . وقد أدت التطورات فى المرحلـــة الثالثة إلى بزوغ اتجاهات جديدة نحو تحليل أثر المعطيات المقارنة على السياسات التعليمية .
- دراسة " **فيرناندو رايمرز ، نويل ماكجن** " (١٩٩٥)

Fernando Reimers and Noel McGinn

التى تناولت دور البحوث فى رسم السياسة التعليمية وصنع القـــرار ، حيـــث أشارت إلى أن العلاقة بين توافر المعلومات ونتائج البحوث وبين صناعة القرار ورسم

السياسة التعليمية علاقة بسيطة أو ميكانيكية ، فتوافر المعلومات أمر ضرورى ولكنه ليس كافيا وإن ازدهار هذه العلاقة رهن بدعم الديمقراطية ، ودعم الثقة بين الباحثين وصناع القرار وقد قدمت هذه الدراسة نماذج من المحاولات لتزويد السياسة التعليمية بالمعلومات البحثية فى ست دول حيث تتنوع هذه الدول ما بين دول أسيوية وأخرى أفريقية وثالثة تقع فى أمريكا الجنوبية ، وأشارت الدراسة إلى أن إصلاح السياسة التعليمية عملية تقوم على التفاعلات الاجتماعية والاتصال مظهر اساسى لهذه التفاعلات ، وأن عملية الاتصال بين البحوث والسياسات التعليمية تتجاوز الأفكار والتصورات المتعلقة بالنشر ، فعملية توصيل النتائج أمر ذو أهمية حيث لابد للتقارير أن تقدم بلغة وصيغة تمكن الجمهور من الوصول إليها وإلى محتواها ، كما أنه لابد من مشاركة الجماعات المحلية فى نشر نتائج الدراسات والتقارير الداعية إلى تغيير السياسات والتى قد تكون الحكومات متحفظة بشأنها ، وقد أشارت الدراسة أيضا إلى أنه بجانب الجماعات المحلية غير الحكومية يوجد مؤسسات دولية خاصة مكتب اليونسكو الإقليمى ، والبنك الدولى وبنك التنمية لدول أمريكا ووكالة الولايات المتحدة للتنمية الدولية .

- دراسة " **كيت وايلد** " **Kate Wild (١٩٩٥)** التى تناولت أثر توفير المعلومات فى رسم السياسة التعليمية والتخطيط وصناعة القرار حيث تساءلت الدراسة عن قدرة المعلومات المنظمة والمجتمع المنتج لها فى بناء علاقة مباشرة - أكثر من ذى قبل - بين الخدمات التى يمكن أن تؤديها هذه المعلومات وبين القرارات المطلوب إصدارها من صانعى السياسات التعليمية ، وتناولت الدراسة تجارب أربعة بلدان هى (الأرجنتين وبتسوانا والأردن وسويسرا) حيث أنها بلدان ذات ظروف اقتصادية واجتماعية مختلفة . وتوصلت الدراسة إلى أن سويسرا تعتبر أكثر الدول الأربع تقدما فى مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات وتطوير قواعد بيانات تربوية وشبكات معلومات تعمل بالكمبيوتر ، وأشارت الدراسة إلى أن معلومات التعليم لا تزال منعزلة عن لإدارة المدرسية وعن مجتمعات المستخدمين وأن ثمة ثلاثة

مكونات لتحقيق هدف استغلال المعلومات من أجل تغيير أنظمة التعليم وسياسته وهى : الإيمان بوجود علاقة بين توافر المعلومات وتحقيق التغيير والاعتراف بأن قاعدة المعلومات ضرورة فى عملية صنع القرار وأيضا الاعتراف بدور متخصصى المعلومات فى هذا الأمر .

ويمكن تلخيص مقومات السياسات التعليمية فى عالمنا المعاصر من خلال ما تم تناوله من مقومات على النحو التالى :

- أن التعليم حق أساسى من حقوق لإنسان .
- أن تتاح لكل فرد فرصة التعليم طوال حياته (التربية المستمرة) .
- التعليم الذاتى ، حيث يتم توجيه الفرد فى كل مرحلة من مراحل الحياة نحو الغاية المثلى التى تسعى إليها التربية الحديثة وهى التعلم الشخصى والتدرب والتكون بالاعتماد على الإمكانيات الخاصة .
- إزالة أوجه التفاوت بين الجنسين فى مجال التعليم الابتدائى والثانوى (المساواة بين الجنسين فى التعليم) .
- مبدأ تكافؤ الفرص هو معيار أساسى لكل من يعملون تدريجيا على استحداث مختلف جوانب التعلم مدى الحياة .
- فتح مجال التنقل والاختيار بين مختلف أنواع التعليم ومراحله ومستوياته ، وبين التعليم النظامى وغير النظامى .
- توسيع قاعدة التعليم الأساسى والاستيعاب الكامل ، وتلبية احتياجات تطبيق نظام اليوم الكامل .
- الربط بين التعليم العام والعمل على أسس تعلم معلومات ذات طابع اجتماعى اقتصادى وتقنى وعلمى ، مع تعلم الأسس التقنية للمعرفة .
- تحسين نوعية التعليم للجميع والإنصاف فيه .
- توسيع وتحسين الرعاية والتربية على نحو شامل فى مرحلة الطفولة المبكرة وخاصة لصالح أكثر الأطفال تأثرا وأشدهم حرمانا .
- تأمين حاجات التعلم الأساسية ، وتعميم الالتحاق بالتعليم والنهوض بالمساواة .

مراجـع الفصـل الخامـس

١. **أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري** : لسان العرب - المجلد السادس دار صادر بيروت ، ١٣٠٠هـ .

٢. **إحسان محمد الحسن** : موسوعة علم الاجتماع - الدار العربية للموسوعات - بيروت ، ١٩٩٩م .

٣. **أحمد إسماعيل حجي** : الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية - دار الفكر العربي - القاهرة ، ١٩٩٨م .

٤. **أحمد إسماعيل حجي** : تطوير التعليم في زمن التحديات... الأزمة وتطلعات المستقبل - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة ، ٢٠٠٤م .

٥. **أحمد عرفة ، سمية إبراهيم شلبي** : مراجعة نظريات إدارة الأعمال ، الإدارة والفراغ - الجزء الأول - دار المعارف - د.م ، د.ت .

٦. **أحمد على الحاج محمد** : أصول التربية - دار المناهج للنشر والتوزيع - عمان ٢٠٠٠م .

٧. **البنك الدولي** : المعرفة طريق إلى التنمية - تقرير عن التنمية في العالم - مؤسسة الأهرام - القاهرة ، ١٩٩٩م

٨. **المنتدى العالمي للتربية** : إطار عمل داكار التعليم للجميع : الوفاء بالتزاماتنا الجماعية - داكار - السنغال - ٢٦-٢٨ إبريل/ نيسان ، ٢٠٠٠م .

٩. **ايدجارفور وآخرون** : تعلم لتكون - ترجمة : حنفي بن عيسى ط٢ اليونسكو / الشراكة الوطنية للنشر والتوريع الجزائر ، ١٩٧٦م .

١٠. **بدر سعيد على الأغبرى** دراسة تحليلية لواقع السياسة التعليمية فى الجمهورية اليمنية السياسات التعليمية في الوطن العربي - المؤتمر الثاني عشر لرابطة التربية الحديثة بالاشتراك مع كلية التربية جامعة المنصورة المجلد الأول ، فى الفترة من ٦-٨ محرم ١٤١٣هـ ٧-٩ يوليو ١٩٩٢م .

١١. **بيومي محمد ضحاوي** : " نظام التعليم فى اليابان " - فى : عبد الغني عبود وآخرون : التربية المقارنة منهج وتطبيقه - دار الفكر العربي القاهرة ، ١٩٩٧م .

١٢. **جاك ديلور وآخرون** : التعلم ذلك الكنز المكنون - تقرير قدمته إلى اليونسكو اللجنة الدولية المعنية بالتربية القرن الحادي والعشرين - مركز مطبوعات اليونسكو - القاهرة ، ١٩٩٩م .

١٣. **جمال محمد أبوالوفا** دور الإدارة التعليمية فى تحقيق السياسة التعليمية " السياسات التعليمية في الوطن العربي

١٤. **جميل أحمد توفيق** : إدارة الأعمال مدخل وظيفي - الدار الجامعية - الإسكندرية ، ١٩٩٩م .

١٥. **جميل أحمد توفيق** : إدارة الأعمال مدخل وظيفي منشأة المعارف الإسكندرية ، ١٩٩٩م .

١٦. **حسين كامل بهاء الدين** : التعليم والمستقبل - الأهرام - القاهرة ، ١٩٩٧م

١٧. **رمضان أحمد عيد** : السياسة التعليمية واتخاذ القرار – دراسة مقارنة في الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي وانجلترا وفرنسا مع التطبيق على جمهورية مصر العربية – رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية جامعة عين شمس القاهرة ، ١٩٩٢م .

١٨. **رمضان أحمد عيد** : " نظام التعليم فى كوريا الجنوبية " – فى : شاكر فتحي وآخرون : التربية المقارنة - الأصول المنهجية والتعليم في أوروبا وشرق أسيا والخليج العربي ومصر - بيت الحكمة ، ١٩٩٨م .

١٩. **سامية الجندي** : " واقع التعليم فى مصر وآفاق المستقبل " – فى : سعيد يس عامر : استراتيجيات التغيير وتطوير منظمات الأعمال - المؤتمر السنوي الثاني بالتعاون مع وايد سيرفيس للاستشارات والتطوير الإداري بالولايات المتحدة الأمريكية – القاهرة ، ١٩٩٢م .

٢٠. **سعاد بسيوني عبد النبي** : بحوث ودراسات في نظم التعليم - مكتبة زهراء الشرق - القاهرة ، ٢٠٠٢م .

٢١. **سعيد إسماعيل على** : الأصول السياسية للتربية – عالم الكتب – القاهره ، ١٩٩٧م .

٢٢. **سعيد إسماعيل على** : التعليم على أبواب القرن الحادي والعشرين – عالم الكتب – القاهرة ، ١٩٩٧م .

٢٣. **سعيد إسماعيل على** : رؤية سياسية للتعليم - عالم الكتب - القاهرة ، ١٩٩٩م .

٢٤. **سعيد إسماعيل على** : " أعمدة عشرة لسياسة التعليم " - مجلة دراسات تربوية - المجلد (٦) - الجزء (٣٣) ، ١٩٩١م .

٢٥. **سعيد إسماعيل على** : التعليم فى مصر - دار الهلال القاهرة ، ١٩٩٥م .

٢٦. **سلامة صابر العطار ، سعيد إبراهيم عبد الفتاح** : " البحث التربوي وصنع القرار ورسم السياسة التعليمية دراسة تحليلية نقدية " - السياسات التعليميةفي الوطن العربي المؤتمر لثاني عشر لرابطة التربية الحديثة بالاشتراك مع كلية التربية جامعة المنصورة - المجلد الأول ، فى الفترة ٦-٨ محرم ١٤١٣هـ / ٧-٩ يوليو ١٩٩٢م .

٢٧. **شاكر فتحي** : " الدراسة والبحوث فى التربية المقارنة : المجالات والصيغ " - فى : شاكر فتحي وآخرون : التربية المقارنة الأصول المنهجية والتعليم في أوربا وشرق أسيا والخليج العربي ومصر - بيت الحكمة - القاهرة ١٩٩٨م .

٢٨. **عبد الجواد السيد بكر** : السياسات التعليمية وصنع القرار - دار الوفاء - الإسكندرية ، ٢٠٠٢م .

٢٩. **عبد الجواد السيد بكر** : نظم التعليم والشخصية القومية فى إندونيسيا واليابان - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة ، ١٩٩٩م .

٣٠. **عبد الحافظ الكردي** : " نحو تطوير التعليم فى مصر أمة بين الخطر والطموح " - مجلة التربية والتعليم - المجلد (٣) - العدد (٨) - القاهرة ، ديسمبر ١٩٩٤م .

٣١. **عبد الخالق فؤاد ، وخالد قدري إبراهيم** : " تفعيل سياسات التعليم الثانوي بدول العالم المعاصر فى ضوء العولمة " - مجلة العلوم التربوية - العدد (١٢) ، أكتوبر ١٩٩٨م .

٣٢. **عبد العزيز صالح بن حتبور** : الإدارة العامة المقارنة - الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع - عمان ، ٢٠٠٠م .

٣٣. **عبد الغني عبود** : " القوى الثقافية والتربية " - فى : عبد الغني عبود وآخرون : التربية المقارنة والألفية الثالثة الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمي الجديد - دار الفكر العرب - القاهرة ، ٢٠٠٠م .

٣٤. **عبد الفتاح جلال** : " برنامج إصلاح وتطور التعليم فى الصين " - مجلة العلوم التربوية - تصدر عن : معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة - المجلد (٢) - العددان (٢،٣) - القاهرة ، يونيو ١٩٩٦م .

٣٥. **عبد الله عبد الدايم** : مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - جامعة الدول العربية - تونس ، ١٩٩٥م .

٣٦. **عبد المجيد شيحة وأحمد عاصم عابد** : " علاقة البحث التربوي بالسياسات والممارسات التعليمية طبيعتها وحدودها وآفاق تطويرها " - مجلة البحوث النفسية والتربوية - مجلة علمية محكمة تصدرها كلية التربية - جامعة المنوفية - العدد (٣) - السنة (٩) ، ١٩٩٣م .

٣٧. **عبد الناصر محمد رشاد** : التعليم والتنمية الشاملة .. دراسة في النموذج الكوري – دار الفكر العربي – القاهرة ، ١٩٩٨م .

٣٨. **على محمد منصور** : مبادئ الإدارة (أسس ومفاهيم) – مجموعة النيل العربية – القاهرة ، ١٩٩٩م .

٣٩. **عوض توفيق عوض ، ناجي شنوده نخلة** : " السياسات التعليمية وإجراءات تنفيذها فى مصر " فى : لورنس بسطا ذكرى وفريق من الباحثين : دراسات في إصلاح سياسات ونظم التعليم في مصر في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة – المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية – القاهرة ، يونيو ٢٠٠١م .

٤٠. **فؤاد أحمد على ، محمد عبد الحميد محمد** : المتغيرات العالمية المعاصرة وانعكاساتها على السياسة التعليمية فى كل من الولايات المتحدة وروسيا الاتحادية وإمكانية الاستفادة منها فى جمهورية مصر العربية (دراسة تحليلية مقارنة) – مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر – العدد (٧٦) ، ١٩٩٨م .

٤١. **فرغلي جاد أحمد** : نظام التعليم في الصين التجربة والدروس المستفادة – دار المعارف – القاهرة ، ١٩٨٩م .

٤٢. **فيرناندو رايمرز وآخرون** : دراسات في التربية المقارنة ، مواجهة تحديات المستقبل ، المعلومات والبحوث التربوية وصنع القرار – ترجمة : سعيد حسن عبدالعال – تلخيص وعرض : المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية - الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية – القاهرة ، ١٩٩٩م .

٤٣. **فيليب كومبز** : أزمة العالم في التعليم من منظور الثمانينات ترجمة : محمد خيري حربي وشكري عباس حلمي ، وحسان محمد حسان مراجعة وتقديم : عبد العزيز القوصي - دار المريخ الرياض ، ١٩٨٧م .

٤٤. **لطفي بركات أحمد** : المعجم التربوي في الأصول الفكرية والثقافة للتربية - د.م - د.ت ، ١٩٨٤م .

٤٥. **لويس لوغران** : السياسات التربوية - ترجمة تمام الساحلي المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع - لبنان ، ١٩٩٠م .

٤٦. **مجدى عزيز إبراهيم** : تطوير التعليم في عصر العولمة مكتبة الأنجلو المصرية - القاهره ، ٢٠٠٠م .

٤٧. **مجلس الشورى** : " نحو سياسة تعليمية متطورة " - تقرير لجنة الخدمات - الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية - القاهرة ، ١٩٩٤م .

٤٨. **مجمع اللغة العربية** : المعجم الوسيط - ج٢- ط٣ مطابع الأوفست بشركة الإعلان الشرقية - القاهرة ، ١٩٨٥م .

٤٩. **محسن خضر** : من فجوات العدالة في التعليم - الدار المصرية اللبنانية - القاهرة ، ٢٠٠٠م .

٥٠. **محمد إسماعيل** : الأصول السياسية للتربية - عالم الكتب القاهرة ، ١٩٩٧م

٥١. **محمد الأصمعي محروس . حماده حماده أو جبل** : النظام التربوي العربي : سياسة واحدة أم سياسات متمايزة . السياسات التعليمية في الوطن العربي . المؤتمر الثاني عشر لرابطة التربية الحديثة بالاشتراك مع كلية التربية جامعة المنصورة . المجلد الأول ، في الفترة ٦-٨ محرم ١٤١٣هـ ٧-٩ يوليو ١٩٩٢م .

٥٢. **محمد جواد رضوان** : السياسات التعليمية في دول الخليج العربية ط٢ - منتدى الفكر العربي - عمان نيسان / ابريل ١٩٩٠م .

٥٣. **محمد عزت عبد الموجود** : " الفجوة والجفوة بين البحث التربوي وصناعة السياسة التعليمية (الأسباب ... التداعيات ... الحلول) مجلة البحث التربوي . يصدرها المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية السنة الأولى العدد (١) . يناير ٢٠٠٢م .

٥٤. **محمد على عزب** : " مدى مواكبة السياسة التعليمية لمرحلة التعليم العام في مصر للتقدم العلمي والتكنولوجي مجلة كلية التربية العدد (٣٣) الزقازيق . سبتمبر ١٩٩٩م

٥٥. **محمد منير مرسي** : التربية المقارنة . عالم الكتب - القاهرة ، ١٩٩٨م .

٥٦. **محمد نصر مهنا** : الإدارة العامة الحديثة - المكتب الجامعي الحديث الاسكندرية ، ١٩٩٨م .

٥٧. **مكتب الولايات المتحدة للتربية** : تقرير تقدم التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية من عام ١٩٩٠ حتى عام ١٩٩٤ مكتب الولايات المتحدة الأمريكية للتربية واشنطن ، ١٩٩٥

٥٨. **منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة** : " القرار ٢٥م/١٠١ " – الخطة متوسطة الأجل الثالثة (١٩٩٠–١٩٩٥) – مطبوعات اليونسكو د.م ، ١٩٩٠م .

٥٩. **منير البعلبكي** : المورد قاموس انكليزي – عربي – ط٣٣ دار العلم للملايين – بيروت ، ١٩٩٩م .

٦٠. **نبيل سعد خليل** : دراسة تحليلية لنظام التعليم في جمهورية الصين الشعبية وعلاقاتها بالشخصية القومية والتنمية - دار محسن للطباعة أسيوط ، ١٩٩٢م .

٦١. **نزيه نصيف الأيوبي** : سياسة التعليم في مصر دراسة سياسية وإدارية - مطابع الأهرام – القاهرة ، مايو ١٩٨٧م .

٦٢. **هادية محمد رشاد أبو كليلة** : " قوى الضغط وصنع السياسة التعليمية التحدي والاستجابة " البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية " بحوث ودراسات " – دار الوفاء الإسكندرية ، ٢٠٠١م .

٦٣. **همام بدراوي زيدان** : " السياسة وسياسات التعليم دراسة تحليلية للمفاهيم والعلاقات " مجلة دراسات تربوية المجلد (٢) – الجزء (٥٤) – القاهرة ، ١٩٩٣م

٦٤. **وجيه أحمد عبد الكريم** : عادات وتقاليد القوميات الصينية في ضوء تطور المجتمع الصيني المعاصر – رسالة ماجستير غير منشورة – قسم الحضارات الأسيوية - معهد الدراسات والبحوث الأسيوية – جامعة الزقازيق ، ١٩٩٨م .

٦٥. **وزارة التربية والتعليم** : السياسة التعليمية الجديدة - مشروع تطوير التعليم .

٦٦. **وزارة التربية والتعليم جمهورية مصر العربية** : مشروع مبارك القومي إنجازات التعليم في خمسة أعوام (١٩٩١-١٩٩٦) - مطابع روزاليوسف الجديد -- القاهرة ، ١٩٩٦م .

٦٧. **وهيب سمعان** : دراسات في التربية المقارنة - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة ، ١٩٧٨م .

70. **Department of Foreign Affairs of the State Education Commission;** General Survey of Education in China, (Beijing : Normal University Press, 1997).

71. **J. R. Hough;** " International " in J.R. Hough (ed); Educational Policy an International Survey, (London : Croom Helm, 1984).

72. **Kate Wild;** " Information Availability and its Impact on Educational Policy Making, Planning and Decision-Making" in Femando Reimers (et. al.,) Confronting Future Challenges Educational Information Research and Decision-Making), (Paris : UNESCO, 1995).

73. **Keith M. Lewin & Wang Ying Jie;** Implements of Basic Education in China : Progress and Prospects in Rich Poor and National Minority Areas, (Paris :UNESCO, International Institute for Educational Planning, 1994).

74.	**M. Trow;**	" Policy Analysis " in John Hopkens; The International Encyclopedia of Educational Evaluation, (Oxford : Pergamon Press, 1990).
75.	**R. G. Davis;**	" Educational Policy and Decision-Making " In : Torsten Husen * T. Neville Postleth wait; The International Encyclopedia of Education, 2nd ed. Vol.4, (Exter : Elsevier science LTd., 1994).
76.	**Sandra Taylor, et. al.;**	Educational Policy and The Politics of Change, (London : Routedge, 1997).
77.	**The Reader's Digest Association Far East Limited;**	Reader's Digest Universal Dictionary, (London The Reader's Digest Association Limited, 1989).
78.	**Torsten Husen & T. Neville Postleth Wait;**	The International Encyclopedia of Education 2nd ed., vol. 4, (Exter : Elsevier Science LTd., 1994).
79.	**UNESCO;**	World Education Report, 1993, (Paris : UNESCO Publishing 1993).
80.	**Wadi D. Haddad;**	Education Policy-Planning Process : An Applied Framework, (Paris : Unisco, 1995).


منتدى سور الأزبكية